

TAMPEREEN YLIOPISTO

LUOVA KIRJOITTAMINEN JA MEDIAKASVATUS

Tarkastelussa työttömien nuorten mediasuhteet ja kirjoittaminen

Viestinnän, median ja teatterin yksikkö
Mediakasvatuksen pro gradu -tutkielma

MAIJA PUSKA

Syyskuu 2016

Tampereen yliopisto

Viestinnän, median ja teatterin yksikkö

MAIJA PUSKA: Luova kirjoittaminen ja mediakasvatus. Tarkastelussa työttömien nuorten mediasuhteet ja kirjoittaminen

Mediakasvatuksen pro gradu -tutkielma, 110 sivua, 13 liitesivua

Syyskuu 2016

Tämä toimintatutkimus käsittelee työttömien nuorten mediasuhteita ja kirjoittamista. Työn liikkeelle paneva voima on huoli syrjäytymisvaarassa olevien nuorten kirjoitustaidosta. Teknologian kehittyminen muuttaa jatkuvasti tekstien tuottamisen tapoja ja ympäristöjä. Yhteiskunnallinen osallistuminen vaatii kansalaisilta yhä monipuolisempia taitoja tuottaa ja tulkita erilaisia tekstejä. Mediakasvatuksen käsitteistön avulla kirjoittamista tarkastellaan tässä työssä suhteessa osallisuuteen ja yhteiskunnalliseen toimijuuteen.

Tutkielman tavoitteena on kehittää mediakasvatuksellisia luovan kirjoittamisen menetelmiä. Työttömiä nuoria tarkastelemalla työ kohdistaa katseensa monimuotoiseen oppijuuteen. Tutkimus on osa Tampereen yliopiston Nuoret estradille: toimijaksi monilukutaidolla -tutkimushanketta, joka edistää nuorten julkista toimijuutta mediakasvatuksellisissa taidetyöpajoissa eri puolilla Suomea.

Teoreettisesti työ nojaa yhteisölliseen viestintäkäsitykseen ja osallistavaan pedagogiikkaan. Mediakasvatuksellista kirjoittamisen menetelmiä hahmotellaan tutkimuksessa monilukutaidon, kirjoittajaidentiteetin, osallistumisen ja mediasuhteen käsitteiden avulla. Kirjoittamisen opetus nähdään tutkielmassa tapana toteuttaa oppijan omaa tuottamista ja osallistumista korostavaa mediakasvatusta. Media tarjoaa kirjoittamisen opiskelun kontekstissa alustan erilaisten kuvien, äänien ja sanojen aistimiselle, käsittämiseksi ja havaitsemiseksi.

Työn toiminnallinen osuus toteutettiin luovan kirjoittamisen projektina työttömien nuorten Viestintä- ja vuorovaikutuspajalla Vantaalla. Tutkimukseen osallistui 19 työtöntä nuorta, jotka olivat 17–27 -vuotiaita. He opiskelivat puolen vuoden ajan luovaa kirjoittamista mediakasvatuksellisella otteella. Tutkimuksen aineisto koostuu havaintopäiväkirjasta, projektiin osallistuneiden nuorten teksteistä, haastatteluista ja kyselyvastauksista, sekä työpajaohjaajien keskusteluista ja haastatteluista.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että monilukutaitojen pedagogiikkaa soveltavat opetusmenetelmät, joissa oppijalle tarjotaan aktiivista tekstien tuottajan roolia, tukevat perinteisesti alisuoriutujiksi luokiteltujen nuorten kirjoittamaan oppimista ja mediasuhteita. Työssä kehitetyt menetelmät korostavat esimerkiksi multimodaalisuuden ja kulttuurisen diversiteetin mahdollisuuksia kirjoittamisen opetuksessa. Mediakasvatuksellisen kirjoittamisen opetuksen avulla on mahdollista vahvistaa työttömien nuorten osallisuuden tunteita.

Tutkielma osallistuu yhteiskunnalliseen keskusteluun kirjoittamisen opettamisen muutostarpeista. Mediakasvatuksen näkökulmasta kirjoittamisen opetus tulee sitoa paitsi opetussuunnitelman perusteiden monilukutaidon osaamiskokonaisuuden sisältöihin, myös digitalisaation ja yhteiskunnallisen toimijuuden ajankohtaisiin teemoihin ja mahdollisuuksiin.

Avainsanat: mediakasvatus, monilukutaito, luova kirjoittaminen, mediasuhde, kirjoittamisen opettaminen, toimintatutkimus

”Platon pelkäsi, että kirjoitustaidon yleistyessä puhetaito katoaa. Mutta epäroinnistään huolimatta hän otti kirjoitustaidon käyttöönsä, koska sen edut ylittivät sen haitat.”
(Merilampi 2014, 13.)

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 KÄSITTEELLINEN VIITEKEHYS: MEDIASUHTEET, KIRJOITTAJAI DENTITEETTI, MEDIKASVATUS JA KIRJOITTAMINEN	4
2.1 Työttömien nuorten mediasuhteet ja osallistuminen	4
2.1.1 Työttömyys, digitaaliset kuilut ja syrjäytyminen.....	8
2.1.2 Kirjoittajaidentiteetti nuorten mediasuhteissa.....	10
2.2 Mediakasvatus ja kirjoittaminen	12
2.2.2 Mediakasvatus osallistavana ja dialogisena toimintana.....	20
2.2.3 Kirjoittamisen luovuus	22
2.3 Yhteenveto	24
3 TUTKIMUKSEN ETENEMINEN JA ANALYSOINTI	26
3.1 Nuoret estradille: toimijaksi monilukutaidolla -tutkimushanke.....	26
3.2 Mielentilana toimintatutkimus	27
3.2.1 Osallistava toimintatutkimus ja kanssatutkijat.....	31
3.2.2 Toimintatutkijan rooli	32
3.3 Tutkimusaineisto ja analysoinnin menetelmät.....	34
4 TULOKSET	38
4.1 Sykli 1: Kirjoittajaidentiteetti ja mediasuhde.....	38
4.1.1 Huojuvan minän rakennuspalikoita	42
4.1.2 Kehollisuuden vaikeus	46
4.2 Sykli 2: Medialukutaidosta monilukutaitoon.....	48
4.2.1 Sosiaalinen diversiteetti ja multimodaalisuuden paradigma.....	53
4.3.1 Dialogisuus käytännössä	61
4.4 Sykli 4: Mediasuhteet ja luovuus	63
4.4.1 Yhteiskunnallisuuden mahdollisuus	67
4.4.2 Luova toimijuus	69
4.5 Teemahaastattelujen antia	71

5 TUTKIMUKSEN PÄTEVYYS	79
5.1 Luotettavuuden vaatimus	79
5.2 Tutkimuseettisiä kysymyksiä	81
6 JOHTOPÄÄTÖKSET	85
6.1 Toimivia käytäntöjä	85
6.1.1 Kohti mediakasvatuksellista kirjoittamisen pedagogiikkaa	89
6.1.2 Osallistumisen valta-asetelmia	92
6.2 Tulevaisuuden näkymiä	94
LÄHTEET	96
LIITTEET	111

1 JOHDANTO

Ymmärryksemme maailmasta rakentuu pitkälti erilaisten mediatekstien avulla. Julkinen keskustelu tarkoittaa koko ajan enemmän mediaan pohjautuvaa keskustelua. Kansalaisten ottamia valokuvia ja videoita julkaistaan jatkuvasti uutisten yhteydessä ja kansalaiset osallistuvat median tuottamiseen mitä moninaisimmin tavoin sosiaalisen median avulla. Samaan aikaan monet yhteiskunnan palvelut ovat siirtyneet kokonaan verkkopalveluihin. Medialaitteet, tietotekniikka ja verkkoviestintä kuuluvat lähes jokaisen ammattikunnan jokapäiväiseen työkuvaan. 2000-luvun kansalainen tarvitsee uusia lukutaitoja, jotta hän voi saavuttaa aseman yhteiskunnan täysipainoisena jäsenenä. (Kupiainen & Sintonen 2009, 39–40.)

Teknologian kehittyminen on muuttanut radikaalisti myös tekstin tuottamisen tapoja ja ympäristöjä. Nykyään tekstejä tuotetaan yhä enemmän esimerkiksi erilaisissa digitaalisissa ympäristöissä ja yhteisöissä, multimodaalisesti, sosiaalisesti ja entistä kontekstittietoisemmin. (Andrews & Smith 2011; Hankala ym. 2015; Harjunen & Rautopuro 2015.) Uudet mediaympäristöt vaikuttavat siis sekä kirjoittamisen käsitteeseen että käytänteisiin. Esimerkiksi multimodaalinen kirjoittaminen, sosiaalisten ja luovien verkkotekstilajien tuottaminen ja julkaisuprosessin hallinta ovat tärkeitä taitoja toimittaessa internetin osallisuuden kulttuureissa. Jotta ihmiset voivat osallistua julkiseen toimintaan yhteiskunnan täysipainoisina jäseninä, he tarvitsevat uudenlaisia lukemisen, ymmärtämisen ja loogisen ajattelun taitoja. (Ks. esim. Buckingham 2003; Wysocki 2008; Luukka 2013; Kallionpää 2014.)

Koulujen ulkopuolella, vapaa-ajan toiminnan, harrastusten ja nuorisotyön piirissä tehtävässä käytännön mediakasvatustyössä on viime aikoina hyödynnetty paljon esimerkiksi sosiaalisen median kuvapalveluita ja videoita. Perinteinen kirjoittamisen opetus ja kirjoittamista hyödyntävä mediakasvatustyö on keskittynyt sanataidekouluihin, luovan kirjoittamisen kursseille tai erityisiin nuorten toimituksiin. Tällaisen toiminnan piiriin hakeutuvat nuoret ovat usein jo lähtötasoltaan kirjallisesti lahjakkaita ja aktiivisia koulumenestyjiä. Millä tavoin ja minkälaisilla areenoilla tähän ryhmään kuulumattomien nuorten kirjoitustaito kehittyy?

Lukutaidon ohella kirjoitustaito luo pohjan koulutukselle, kommunikaatiolle ja kansalaisuudelle. Se voidaan nähdä yhteiskunnallisen hahmottamisen, osallistumisen ja oikeudenmukaisuuden työkaluna. (Kupiainen & Sintonen 2009, 37.) Vaikka kuvien ja videoiden osuus esimerkiksi sosiaalisen median

palveluissa kasvaa jatkuvasti, myös kirjoitettu teksti on monin tavoin läsnä mediassa: Sosiaalisen median palveluissa kuvia ja videoita kommentoidaan kirjoittaen. Kommunikointi internetin keskustelupalstoilla ja pikaviestimissä vaatii kirjoitustaitoa. Monien verkkoon siirtyneiden yhteiskunnallisten palveluiden (esim. verkkopankkipalvelut) käyttäminen vaatii kirjoitustaitoa. Jotkut internetin ja sosiaalisen median palvelut (esim. Twitter) ovat jopa lanseeranneet kokonaan uusia tekstilajeja, joiden hallitseminen vaatii omanlaistaan kirjoitustaitoa. Pelkästään perinteisen kirjoitustaidon hallinta ei riitä takaamaan tulevaisuuden yhteiskunnassa tarvittavia viestintävalmiuksia (Kallionpää 2014).

Kirjoittamista on siis mahdotonta ja tarpeetontakin tarkastella esimerkiksi kuvallisesti, audiovisuaalisesti tai digitaalisesti tuotetuista teksteistä irrallisena ilmiönä. Kirjoitettu teksti esiintyy yhteiskunnassamme enää harvoin täysin itsenäisesti ilman selittäviä kuvia, graafeja tai hyperlinkkejä (Kupiainen ym. 2015, 18). Luku- ja kirjoitustaitojen moneus sekä yhteydet yhteiskunnalliseen toimijuuteen ovat herättäneet tarpeen luoda uusia perinteistä kirjoitustaitoa monipuolisempia käsitteitä (ks. emt., 14). Esimerkiksi opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) on otettu käyttöön monilukutaidon käsite, jolla viitataan erilaisten tekstien tuottamiseen, tulkitsemiseen ja arvottamisen taitoihin.

Tämä tutkielma tarkastelee kirjoittamisen opettamisen muutostarpeita mediakasvatuksen ja monilukutaitojen näkökulmasta. Tutkimus on osa Tampereen yliopiston Nuoret estradille: toimijaksi monilukutaidolla -tutkimushanketta, jossa tutkijat, pedagogit, taiteilijat ja journalistit järjestävät nuorille mediakasvatuksellisia taidetyöpajoja. Tutkielman toiminnallinen osuus toteutui Vantaan työttömien nuorten työpajassa. Projektiin osallistuneet työttömät nuoret opiskelivat puolen vuoden ajan luovaa kirjoittamista mediakasvatuksellisella otteella. Opiskelussa hyödynnettiin monipuolisesti erilaisia mediavälineitä, mediakuvastoja, mediatekstejä, julkaisumahdollisuuksia ja käytännöllisen mediakasvatuksen toimintatapoja. Toiminnan keskiössä olivat luovat multimodaaliset tekstit, esimerkiksi googlerunot, videot, meemit ja mobiilikeskustelut.

Käytännön toiminnan tasolla toimintatutkimuksen kirjoittamisen opetus noudatti Christensenin ja Tuften (2013) progressiivista mediakasvatuksen mallia (*The Typhoon Model*): Esimerkiksi käyttämäni opetusmenetelmät ja eri sisältöjen käsittelyn tavat muuttuivat ja kehittyivät nuorten oppimisen myötä. Nuorten omat tekstit ja muut mediatuotokset nostettiin tärkeään asemaan paitsi lopputuotteina ja vaikutuskanavina, myös virikeaineistona, esimerkkeinä ja lähtökohtina uusille tehtäville. Opetus korosti sekä luovuutta ja tuottamista että kriittistä näkökulmaa, ja nuorten omaa

mediakulttuuria ja median käytön tapoja hyödynnettiin opetuksessa. (Vrt. Christensen & Tufte 2010, 117–120.) Lisäksi nuoret vaikuttivat itse opetuksen sisältöihin esimerkiksi refleктоimalla omia ja toistensa oppimisprosesseja sekä suunnittelemalla opetussisältöjä kanssatutkijoina.

Kokonaisuudessaan projekti koostui neljästä neljän viikon mittaisesta syklistä. Tutkimusaineisto koostuu tekemistäni havainnoista ja omasta oppimisen prosessistani, joita refleктоin tutkimuspäiväkirjassani. Lisäksi käytän tutkimusaineistona nuorten tekstejä ja haastatteluita, kehittämiäni kirjoitusharjoituksia, pajaohjaajien haastatteluita ja heidän kanssaan käymiäni keskusteluita sekä nuorten mediasuhdetta analysoivan kyselyn vastauksia.

Tutkimukseni tavoitteena on kehittää mediakasvatuksellista luovan kirjoittamisen pedagogiikkaa ja harjoituksia, jotka palvelisivat kirjoittamisen opettamisen muutostarpeita ja olisivat hyödynnettävissä sekä kouluopetuksessa että koulun ulkopuolella tapahtuvassa kirjoittamisen opetuksessa. Erityisesti tutkimus kohdistaa katseen nuoriin, jotka eivät koe perinteistä kirjoittamista helpoksi tavaksi ilmaista itseään. Tutkielma vastaa kysymykseen: Kuinka työttömien nuorten mediasuhteita voidaan tukea luovan kirjoittamisen mediapedagogiikan avulla?

Työttömille nuorille suunnattuja media-aiheisia työpajoja on järjestetty Suomessa 1990-luvulta alkaen. Niistä on saanut alkunsa myös mediapedagoginen nuorisotyö, joka nojaa esimerkiksi sosiokulttuurisen innostamisen metodeihin. (Kotilainen & Sihvonen 2006, 162–165.) Työttömien nuorten suhdetta kirjoittamiseen ei kuitenkaan ole korostettu aikaisemmissa mediakasvatuksen tutkimuksissa. Yksi tämän tutkimuksen keskeisimmistä käsitteistä on kirjoittajaidentiteetti, joka Miisa Jääskeläisen (2005) mukaan määrittää yksilön käsityksen itsestään kirjoittajana. Koska kirjoittajaidentiteetti kehittyy yksilön, ympäristön, kulttuurin ja arvojen vastavuoroisuudessa (emt. 16–17), voidaan myös mediakulttuurilla ja medialukutaidolla olettaa olevan vaikutusta sen kehitysprosesseihin.

Tutkielman teoreettinen viitekehys rakentuu niin sanotun buckinghamilaisen mediakasvatuskäsityksen (Buckingham 2003) varaan. Lisäksi työssä hahmotellaan mediakasvatuksellista kirjoittamisen pedagogiikkaa progressiivisen mediakasvatuksen mallin (Christensen & Tufte 2010), monilukutaitojen pedagogiikan (New London Group 1996), osallistavan pedagogiikan (hooks 1994) ja erilaisten kirjoittamiskäsitysten (Ivanic 2004) avulla.

2 KÄSITTEELLINEN VIITEKEHYS: MEDIASUHTEET, KIRJOITTAJAI DENTITEETTI, MEDIAKASVATUS JA KIRJOITTAMINEN

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen käsitteellisen viitekehysten. Tarkastelen ensin työttömien nuorten mediasuhteita ja kirjoittajaidentiteetin käsitettä. Tämän jälkeen esittelen kirjoittamiskäsityksiä, monilukutaitojen pedagogiikkaa, osallistavaa pedagogiikkaa, ja progressiivisen mediakasvatuksen mallin, joita hyödynnän työn johtopäätöksissä hahmotellessani mediakasvatuksellista kirjoittamisen pedagogiikkaa.

2.1 Työttömien nuorten mediasuhteet ja osallistuminen

Elämänvaiheena nuoruus nähdään tässä työssä subjektiksi tulemisen jaksona, jota määrittävät sosiaalinen dynaamisuus ja digitaalinen aikakausi (ks. Hoikkala & Sell 2007, 11–12). Työttömät nuoret ovat lisäksi ajautuneet työelämän marginaaliin. Työttömyys voi pahimmillaan vaikuttaa negatiivisesti esimerkiksi yksilön terveyteen, ihmissuhteisiin, omanarvontuntoon sekä muihin ihmisiin ja yhteiskuntaan suuntautuvaan luottamukseen (esim. Heponiemi ym. 2008). Nuorisotyöttömyyden kasvu 2000-luvulla on nostanut esiin huolen nuorten hyvinvoinnista (Huhta 2015, 5).

Myös nuorten median käyttötavat ja mediasuhteet ovat muuttuneet viime vuosina: Vielä vuonna 2009 10–29 -vuotiaat seurasivat eniten televisiota (TNS Gallup Oy 2009). Vuoteen 2012 mennessä netin käyttö oli jo television katselua suositumpaa. Netinkäyttö on lisääntynyt eniten 15–29 -vuotiailla. (TNS Atlas Intermedia, 2012.) Vuonna 2015 television katselun ja leikin määrä lasten arjessa on laskenut edelleen, kun taas erityisesti musiikin kuuntelu ja sosiaalisen median käyttö 7–16 -vuotiaiden keskuudessa on lisääntynyt (TNS Gallup 2015) Myös nuorten asema suhteessa mediaan on muuttunut: Roolit median kuluttajina, käyttäjinä, kokijoina ja tuottajina lomittuvat. Nuoret käyttävät eri medioita samanaikaisesti ja mobiililaitteet mahdollistavat median käytön kaikkialla. (Ks. esim. TNS Gallup, 2009.)

Sirkku Kotilaisen (2009, 7) mukaan media välittää ja linkittää ihmisiä erilaisiin suhteisiin kanssaan; ihmiset toimivat niin median kuluttajina, käyttäjinä kuin tekijöinäkin. Ajatus ihmisten erilaisista

mediasuhteista sisältää näkemyksen mediasta vastavuoroisena kulttuurisena rakennelmana. Ihmisen mediasuhteet rakentuvat yleisöjen ja mediatuotantojen vuorovaikutuksessa. (Emt. 7–8.) Mediasuhde voidaan siis nähdä vuorovaikutussuhteena, johon yleisöt asettuvat median kanssa eri käyttötilanteissa (Kotilainen 2009; Ridell 2011).

Median digitaaliset ympäristöt tarjoavat ihmiselle jatkuvasti uusia osallisuuden, kanssakäynnin ja vaikuttamisen mahdollisuuksia. Erityisesti nuoret ovat ottaneet nämä uudenlaiset vuorovaikutuksen areenat omikseen ja näin vaikuttaneet mediaympäristöjen kehittymiseen. (Kangas 2011.) Esimerkiksi sosiaalisen median palveluiden käyttäminen on nykyään niin tavallista, että sitä voidaan pitää jopa jonkinlaisena normaalin länsimaisen ihmisen mittana (Noppari & Kupiainen 2015, 113). Suomalaisten mediankäyttö ja etenkin sosiaalisen median käyttö on lisäksi viime vuosien aikana siirtynyt vahvasti mobiiliin. Taskussa kulkevien laitteiden avulla esimerkiksi koulujen oppilaat saattavat olla fyysisesti läsnä oppitunneilla, mutta samalla sosiaalisesti läsnä täysin toisessa verkkotilassa. (Noppari & Kupiainen 2015, 116.)

Mediaan kytkeytyvä nuorten kansalaisuus ja osallistuminen näyttäytyvätkin usein kulttuurisena toimintana esimerkiksi sosiaalisessa mediassa. Vapaaehtoistyötä ja epämuodollista poliittista toimintaa korostava sosiaalinen osallistumisen kansalaismalli on nuorille läheisempi kuin perinteinen työntekijäkansalaisen malli. (Kotilainen & Rantala 2008, 50–51.) Sirkku Kotilaisen ja Leena Rantalan (2008) mukaan nuorten kohdalla on tärkeää kysyä, miten he näkevät itsensä ja toimintansa kansalaisuuden ilmauksina ja millaisina he näkevät itsensä omassa elämänpiirissään. He käyttävät termiä “mediavälitteinen kansalaisliittyminen” tarkoittaessaan suhteita, joita nuorilla on mediakulttuurissa perheeseensä, vertaisryhmiinsä ja erilaisiin yhteisöihin, joissa nuoret vaikuttavat ja joiden vaikutuksessa he rakentavat identiteettiään. (Emt., 54–55.)

Erityisesti nuorten netin käyttöä on myös havainnollistettu erilaisten ryhmittelyiden avulla. Koska internet ja sosiaalinen media ovat niin suuressa osassa nuorten median käyttöä, voidaan näissä määrittelyissä nähdä jonkinlainen yhteys nuorten mediasuhteisiin kokonaisuudessaan. Verkko on nuorille keskeinen kasvu ympäristö, joka voidaan nähdä välineellisen näkökulman lisäksi laajemmin tilana ja toimintaympäristönä (Lehtikangas 2015, 23).

Esimerkiksi Sonja Kangas ja Outi Cavén-Pöysä (2011) ovat jakaneet nuoret netinkäyttäjät viiteen eri ryhmään: *Kehittäjät* tuottavat aktiivisesti erilaisia tekstejä, kuvia ja videoita. *Kriitikot* arvioivat ja muokkaavat muiden tekemiä juttuja, kuvia ja videoita. *Keräilijät* etsivät kiinnostavia uutislähteitä ja

viihdesisältöjä omaan käyttöönsä. Linkkaajat ovat aktiivisia yhteisöpalveluiden käyttäjiä, jotka kutsuvat uusia kavereita palveluiden käyttäjiksi. *Kuluttajat* taas ovat aktiivisia käyttäjiä, jotka eivät kuitenkaan halua rekisteröityä palveluihin tai tuottaa omaa sisältöä. (Emt., 12–13.)

EU Kids Online -tutkimus taas on ryhmitellyt 9–16 -vuotiaiden eurooppalaisten lasten netin käytöstä kuusi erilaista käyttäjätyyppiä: *noviisit*, *verkostujat*, *kohtuukäyttäjät*, *riskialttiit*, *intensiiviset pelaajat* ja *edistyneet verkostujat*. Suomalaiset nuoret edustavat EU Kids Online -tutkimuksen mukaan tavallisimmin verkostujia, intensiivisiä pelaajia tai edistyneitä verkostujia. Sosiaalisen median aktiivinen käyttö on tyypillistä näistä kaikille käyttäjätyypeille. Edistyneet verkostujat käyttävät lisäksi aktiivisesti pikaviestipalveluita ja tuottavat omaa sisältöä nettiin. (Kupiainen 2013a, 12.)

Vaikka erilaiset ryhmittelyt ja tyypittelyt varmasti havainnollistavatkin nuorten mediasuhteita ja mediavaikuttamisen tapoja yleisellä tasolla, ne eivät kerro koko totuutta. Tässä työssä mediasuhteilla tarkoitetaan ennen kaikkea yksilön tapaa asettua havainnoimaan ja tuottamaan mediasisältöjä ja mediakulttuuria. Mediasuhde ei siis pyrikään kuvaamaan suurien massojen yleistettävissä olevia näkemyksiä, vaan yksittäisten ihmisten henkilökohtaisia ajatuksia, mielipiteitä ja käyttötottumuksia.

Johanna Sumiala ja Leena Suurpää (2015) havainnollistavat nuorten mediasuhteita mediakaupungin käsitteen avulla. Heidän mukaansa nuoret kiinnittyvät kulttuuriseen maailmaan sekä fyysisen ympäristön että mobiiliteknologian mahdollistamien virtuaalisten ympäristöjen kautta. Sumialan ja Suurpään mediakaupunki on sosiaalisesti tuotettu tila, jonka fyysiset ja virtuaaliset ulottuvuudet risteävät keskenään. Mediakaupunki tarjoaa nuorille jatkuvasti uusia tapoja elää kaupunkilaisina, mutta samalla se pitää sisällään sekä ääneen lausuttuja että vaiettuja rajoja ja hierarkioita. Nämä rajat ja hierarkiat tekevät mediakaupungista kasvattajan näkökulmasta monimutkaisen kasvatuksen kohteen ja ympäristön. (Sumiala & Suurpää 2015, 22.) Myös media ja mediasuhteet voidaankin nähdä itsenäisinä kasvatuskonteksteina, jotka vaikuttavat lapsiin ja nuoriin ja ovat osa heidän sosiaalistumisprosessiaan. Media opettaa mediasta sekä hyvää että pahaa. (Kupiainen 2009, 167.)

Sumiala ja Suurpää (2015, 22) huomauttavat lisäksi, että nuorten mahdollisuudet osallistua mediakaupungin elämään ovat keskenään hyvin erilaisia. Esimerkiksi sosioekonominen tausta, fyysinen asuinpaikka, ikä, sukupuoli ja etnisyys kerryttävät nuorten sosiaalista ja kulttuurista pääomaa, jonka avulla he ottavat haltuun mediakaupunkia (emt., 22). Lasten mediasuhteet eivät siis synny tyhjästä tai ainoastaan lasten omasta toimesta: Vanhempien, muiden aikuisten ja vertaisryhmien osuus lasten mediasuhteiden rakentajina on merkittävä (Kupiainen 2009, 170).

Lasten mediasuhde kehittyi osana heidän päivittäistä toimintaansa. Mediakulttuuri on lapsille merkittävä toimintaympäristö. Kun lapsi kasvaa, hänen mediaympäristönsä voi muuttua vanhemman näkökulmasta haasteelliseksi, sillä vanhemman ja lapsen mediasuhteet voivat kehittyä hyvinkin eri näköisiksi. Joissain tapauksissa esimerkiksi mediavälineiden käyttötottumukset voivat luoda eri ikäpolvien välille jopa kuiluja. On tyypillistä, että vanhemmat kokevat tietävänsä liian vähän omien nuortensa median käytöstä. (Sintonen 2009, 186.)

Nuoret itse pitävät itseään taitavina mediankäyttäjinä. He luottavat siihen, että pystyvät hallitsemaan myös vaikeat tai kiusalliset tilanteet esimerkiksi verkossa. (Noppari & Kupiainen 2015, 130; ks. myös TNS Gallup 2015.) Jotkut nuoret myös rakentavat imagoaan aktiivisesti esimerkiksi sosiaalisessa mediassa. Tällä saatetaan tavoitella uusia työmahdollisuuksia, laajempaa ystäväpiiriä tai julkisuutta. Sosiaalinen media edustaa positiivisuutta, kauniita kuvia ja onnellisuutta. Erityisesti tytöt kannustavat toisiaan sosiaalisessa mediassa esimerkiksi kuvia kommentoidessaan, mikä aiheuttaa voimaantumisen kokemuksia. Suruista, kriiseistä ja niihin liittyvistä tunteita, ahdistuksesta ja ongelmista kirjoitetaan sosiaalisessa mediassa harvemmin. Sosiaalisen median omia kuvia korostavaa aikaa onkin kutsuttu myös uuden narsismin aikakaudeksi. Silotellut kuvat ja ihanan elämän kuvailut voivat myös aiheuttaa väärinkäsityksiä siitä, minkälaista ihmisten arki oikeasti on. (Noppari & Kupiainen 2015, 126–127.)

Tässä työssä nuorten mediasuhteita tarkastellaan ennen kaikkea toimijuuden ja osallistumisen näkökulmista. Mediakulttuurin muutokset mahdollistavat uudenlaisen yhteisöllisen itseilmaisukulttuurin, jota kutsutaan myös *osallisuuden kulttuuriksi* (esim. Kupiainen & Sintonen 2009; Sintonen 2009; Jenkins ym. 2009). Osallisuuden kulttuurilla viitataan siis sosiaalisen median mahdollistamaan kulttuuriin, jossa kynnys kansalaistoimintaan ja taiteelliseen ilmaisuun on suhteellisen matala. Osallisuuden kulttuuri kannustaa tuottamaan ja jakamaan luovia tuotoksia ja sen jäsenet ovat sosiaalisessa yhteydessä toisiinsa. (Jenkins 2009 ym.; ks. myös Jenkins ym., 2015.)

Mediasosiologi Nico Carpentierin (2007) mukaan mediaosallistumisesta voidaan erottaa mikro- ja makrotasot. Mikrotason osallistuminen, esimerkiksi omien mediasisältöjen tuottaminen vahvistaa kansalaisten halua julkiseen liittymiseen. Sen sijaan makrotason osallistuminen mahdollistaa sekä itsensä laajan esittämisen että julkisen demokraattisen kansalaiskeskustelun. Mediaosallistuminen edustaa sekä irrottautumista media-ammattilaisten kontrollista että tarpeena osallistua yhteiskunnalliseen dialogiin. (Emt., 88–89.)

2.1.1 Työttömyys, digitaaliset kuilut ja syrjäytyminen

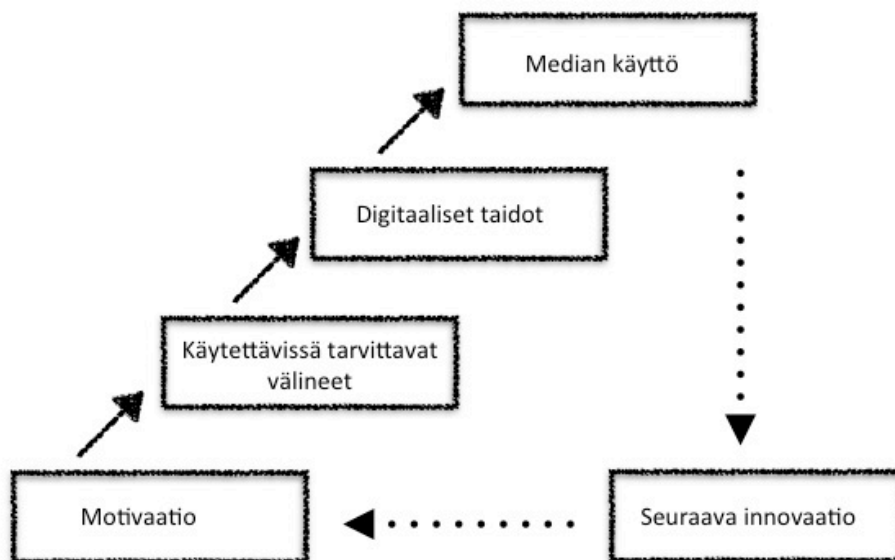
Työ- ja elinkeinoministeriön mukaan nuoria alle 25-vuotiaita työttömiä työnhakijoita oli vuoden 2015 lopussa Suomessa yli 40 000. Työttömien nuorten ryhmä on kuitenkin hyvin heterogeeninen: Ryhmään kuuluu nuoria, jotka ovat vain muutaman kuukauden työttömänä ennen opintojen tai asepalveluksen alkua. Toiset ovat juuri valmistuneet ammattiin. Tilastollisista laskentatavoista riippuen joukossa voi olla jopa päätoimisia opiskelijoita. Toisaalta ryhmään kuuluu myös sellaisia nuoria, joilla työttömyys on kestänyt kauan, jopa vuosia. Tästä syystä myös nuorten kokemukset työttömyydestä ovat erilaisia. (Ks. esim. Siljander 1996; Huhta 2015).

Nuoren työttömyys ei siis automaattisesti tarkoita, että nuori olisi syrjäytynyt tai edes vaarassa syrjäytyä (ks. esim. Siljander 1996, 8). Syrjäytymisellä viitataan siihen, että erilaiset marginaaliset asemat, osattomuus ja ulkopuolisuus kasautuvat yhden nuoren elämässä. Syrjäytymisen prosessiin vaikuttavia riskitekijöitä ovat esimerkiksi vanhemmuuden puute, irrallisuus koulukulttuurista sekä elämänhallinnan ongelmat. (Huhta 2015.) Käsitteellisesti syrjäytyminen edustaa siis osallisuuden kääntöpuolta: ulkopuolisuutta (Myllyniemi 2014, 50). Siihen liittyy aina tietty passiivinen pysyvyys (Siljander 1996, 8). Euroopan komission mukaan syrjäytymiseen vaikuttavat heikot elinolosuhteet ja yhteiskunnan sosiaaliseen tai poliittiseen päätöksentekoon osallistumisen tavat. Lisäksi syrjäytyneillä ilmenee terveydellisiä ongelmia, vaikeuksia saada terveys- ja sosiaalipalveluita sekä kokemuksia yhteisöstä ja yhteiskunnasta syrjäytymisestä. (EACEA 2013.)

Vuoden 2014 nuorisobarometrin mukaan nuorten itsensä mielestä syrjäytyminen liittyy ennen kaikkea ystävien puutteeseen, huonoon seuraan joutumiseen ja mielenterveysongelmiin. Näkemykset ovat kiinnostavia, sillä yksinäisyyden ja sosiaalisen elämän ongelmien sijaan syrjäytymisen tilastollisissa määritelmässä korostetaan ulkopuolisuutta työstä tai opiskelusta. Nuorten näkemykset saattavat liittyä siihen, että nuorten työttömyyskaudet ovat usein lyhyitä. Toisaalta myös nuorten näkemykset työelämästä elävät muutoksen aikaa: ulkopuolisuus palkkatyöstä ei välttämättä edusta nuorille ulkopuolisuutta yhteiskunnasta. (Myllyniemi 2014, 49–50.)

Samaan kyselyyn vastanneista nuorista 33% oli sitä mieltä, että syrjäytyminen johtuu paljon tai jonkin verran tieto- ja viestintätekniikan osaamattomuudesta. Kun tämä luku yhdistetään nuorten näkemyksiin siitä, että syrjäytyminen liittyy vahvimmin juuri sosiaalisten verkostojen puutteisiin, voidaan olettaa, että myös nuorten mediankäytön tavat ja taidot vaikuttavat jollakin tasolla syrjäytymiseen.

Mediankäytön ja syrjäytymisen välistä sudetta voidaan havainnollistaa digitaalisen kuilun käsitteen avulla. Jan van Dijk (2009; 2012) kuvaa digitaalisella kuilulla (digital divide) ihmisten mahdollisuuksia ja kykyjä hyödyntää tieto- ja viestintätekniikkaa elämässään. Van Dijkin (2009) mukaan jokaisen digitaalisen innovaation monipuolinen hyödyntäminen vaatii ihmiseltä neljän erillisen taitokokonaisuuden omaksumista ja sitä kautta neliportaisen prosessin läpikäymistä (kuva 1): Ensinnäkin ihmisellä on oltava motivaatio hyödyntää uutta digitaalista palvelua. Toiseksi hänellä on oltava käytettävissään tarvittavat mediavälineet. Kolmanneksi hänen tulee hallita suuri joukko digitaalisia taitoja. Näitä ovat esimerkiksi taito käyttää näppäimistöä tai kosketusnäyttöä sekä taito etsiä ja valikoida informaatiota verkosta. Prosessin viimeisessä eli neljännessä vaiheessa tarvitaan vielä taito käyttää yksittäistä digitaalista palvelua. Tämä median varsinainen käyttötaito voi vielä olla luonteeltaan erilaista, esimerkiksi enemmän tai vähemmän luovaa. (Emt.)



Kuva 1: Portaikko digitaalisten sisältöjen hyödyntämiseksi (van Dijk 2009; 2012)

Van Dijkin (2009) mukaan erilaiset digitaaliset kuilut muodostuvat portaikon yksittäisten tai useampien askelmien pettäessä. Esimerkiksi ikääntyneen väestön motivaation tai digitaalisten taitojen puute saattaa aiheuttaa digitaalisen kuilun vanhojen ja nuorten mediankäyttäjien välille. Myös työttömyyden ja syrjäytymisen näkökulmasta askelmat ovat havainnollisia: Työttömyyteen liitettävän taloudellisen turvattomuuden myötä ainakin ihmisten mahdollisuudet omistaa kallista

teknologiaa tai käyttää maksullisia mediapalveluita heikentyvät. Syrjäytymiseen liitettävät terveydelliset ja sosiaaliset haasteet taas saattavat vaikuttaa tapauskohtaisesti jopa kaikkiin van Dijkin askelmista.

Vielä syvällisemmin nuorten mediankäytön ja syrjäytymisen välisiä suhteita tarkastelee digitaalisen eriytymisen (digital differentiation) käsite. Digitaalisen eriytymisen käsitteellä viitataan digitaalisia kuiluja tarkemmin eriarvoisuutta lisääviin sosiaalisiin ja kulttuurisiin muuttujiin ihmisten mediasuhteissa. (ks. esim. Peter & Valkenburg 2006; Livingstone & Helsper 2007). Digitaalisten kuilujen on väitetty kuvaavan yksipuolisesti länsimaista digitalisaatiota ja siihen liittyen tilannetta, jossa esimerkiksi nuorista suurin osa jo käyttää erilaisia mediavälineitä monipuolisesti. Digitaalisen eriarvoistumisen käsitteen avulla katse kohdistuu teknisten välineiden ja digitaalisten taitojen sijaan yksityiskohtaisemmin vaikkapa sosioekonomiseen taustaan tai koulutuseroihin, jotka suuntaavat lasten ja nuorten mahdollisuuksia mediakasvatukseen ja julkiseen toimijuuteen. (ks. Livingstone & Helsper 2007; Kotilainen & Suoninen 2013, 38.)

2.1.2 Kirjoittajaidentiteetti nuorten mediasuhteissa

Tässä työssä identiteetin käsitteellä viitataan kulttuurintutkija Stuart Hallin (1999) näkemyksiin, joiden mukaan ihmisellä on monia identiteettejä, jotka aktualisoituvat erilaisten tarpeiden mukaan. Hall on kuvaillut identiteetin muodostuvan kohdassa, jossa subjektiviteettiin liittyvät tiedostamattomat tarinat kohtaavat yhteiskunnalliset historialliset tai kulttuuriset kertomukset. Hall esittää siis identiteetin lähtökohdaksi minän muuttamista kertomuksiksi, jotka saavat alkunsa fiktiivisesti muodostetuista traditioista. Tämän jälkeen ympäristön tarjoamat diskurssit muokkaavat identiteettiä. Hall näkee identiteetit pisteinä, joihin kiinnittyminen tapahtuu tiettyjen diskurssien vallitessa ja niiden käytänteiden mukaisesti. (Emt. 249–253.)

Jay Lemken (2002) mukaan yksilöt myös ylläpitävät ja kehittävät tietoisesti erilaisia identiteetin ilmentymiä, ja hakevat niihin liittyvää palautetta ja hyväksyntää sosiaalisista ympäristöistä. Kalle Vainion (2011, 6) kirjoittajaidentiteettiä käsittelevässä pro gradu -tutkielmassa kirjoittajaidentiteetin käsite asemoidaan juuri tällaisen tiedostetun identiteetin alueelle. Sosiokulttuurisesta näkökulmasta identiteetti pitää sisällään itsenä olemista, vuorovaikutteista identifioitumisen prosessointia ja konkreettisia identiteetin ilmauksia (vrt. esim. Hall 1999; Heikkinen & Huttunen 2002). Tästä näkökulmasta myös kirjoittajaidentiteetin voidaan ajatella sisältävän sekä olemiseen, sosiaaliseen

kanssakäymiseen että aktiiviseen toimintaan liittyviä elementtejä. Näkemyksen mukaan identiteetin avulla voi tuottaa vaihtelevia minäkertomuksia, jotka mahdollistavat erilaiset tulkinnat (Heikkinen & Huttunen 2002, 173).

Amy Burgesin ja Roz Ivanicin (2010) mukaan erilaiset diskurssit, esimerkiksi kirjoittamiseen liittyvät sosiaaliset kohtaamiset muokkaavat kirjoittajaidentiteetin kehittymistä. Näiden erilaisten ajanjaksojen aikana ja jälkeen yksilön kirjoittajaidentiteetti rakentuu. (Emt.) Tästä näkökulmasta on mielekästä tarkastella esimerkiksi niitä kirjoittamiseen liittyviä sosiaalisia tilanteita, joita työttömät nuoret tavallisesti kohtaavat. Kuinka ja millä tavoin medioituneita nämä tilanteet ovat? Kuinka nuorten mediasuhteet vaikuttavat kirjoittajaidentiteetin rakentumiseen?

Tilastojen valossa nuoret harrastavat vapaa-ajallaan kirjoittamista enemmän kuin ennen: 12% suomalaisista nuorista harrasti kirjoittamista vuonna 2009. Vuonna 2013 harrastajien määrä oli noussut seitsemän prosenttiyksikköä. Tätä kasvua selittää ainakin nettikirjoittelun yleistyminen. (Myllyniemi & Berg 2013.) Perinteisestä kaunokirjoittamista nuoret harrastavat esimerkiksi sanataidekouluissa tai kansalaisopistojen kirjoittajaryhmissä. Nuorisotyön kentällä taas kirjoittamisen opetus liittyy usein mediakasvatusprojekteihin tai kulttuuriseen nuorisotyöhön; nuorten kanssa tuotetaan journalistista materiaalia tai draama- valokuva- video- ja musiikkiteoksia, joiden tuotannolliseen prosessiin liittyy myös esimerkiksi kirjallista suunnittelutyötä, käsikirjoittamista tai viestinnällisten tekstien tuottamista. Nuorisotyön mediakasvatusprojektit painottavat usein visuaalista tai audiovisuaalista näkökulmaa, ja perinteisen kirjoittamisen opetus liittyy projekteihin vain pienenä sivutuotteena.

Roz Ivanicin (1997, 46) mukaan jokainen kirjoitettu teksti voidaan yhdistää sekä osaksi kirjallisuuden genrejä että yhteiskunnallisia diskursseja. Yhteydet erilaisiin genreihin ja diskursseihin kuvaavat kirjoittajan identiteetin erilaisia puolia, sillä jo esimerkiksi kirjallisuuden genret itsessään ovat muotoutuneet palvelemaan institutionaalisia tarpeita ja rooleja sekä niihin liittyviä sosiaalisia suhteita. Erilaisten genrejen ja diskurssien konventiot tarjoavat kirjoittajille mahdollisuuksia tukeutua tiettyihin tunnistettuihin rooleihin, mutta myös tilaisuuksia vastustaa niitä. Valinnoillaan kirjoittaja siis yhdistää aina itsensä osaksi yhteiskunnallista keskustelua. (Emt., 46.) Kiinnostava kysymys onkin, minkälaisia taitoja ja oppimisen prosesseja nuoret tarvitsevat ymmärtääkseen tekstejä tuottaessaan tämän roolinsa yhteiskunnallisina keskustelijoina.

Kotilainen ja Rantala (2008) ovat kuvanneet nuorten osallistumisen tapoja kansalaisidentiteetin käsitteen avulla. He ovat määritelleet nuorille neljä kansalaisidentiteettiä suhteissa mediaan: Nämä identiteettirollit ovat *etsijät, lähipiiriläiset, viestijät ja aktivistit*. Etsijät eivät hyödynnä julkisia tiloja tai yhteisöjä vaikuttamisen areenoina, eivätkä he myöskään näe itseään toimijoina omassa lähipiirissään. He saattavat kuitenkin pohtia omaa toimijuuttaan ja vaikuttamisen piirejä, mutta heitä leimaa ”ei kiinnosta” -asenne, jonka taustalla siintyy epäusko todellisiin vaikutusmahdollisuuksiin tai näköalattomuus asioihin, joihin omassa elämänpiirissä pitäisi vaikuttaa. Lähipiiriläisten toimijuuden piiri sen sijaan löytyy vertais- tai harrastusryhmistä, eivätkä he välttämättä koe tärkeäksi vaikuttaa sen laajemmilla julkisilla areenoilla. Heillä on vahva käsitys itsestä toimijoina perheissään, vertaisryhmissään, kouluissa, harrastuspiireissä ja kulutuksessa, mutta mediavälitteinen julkinen liittyminen on ohutta. Lähipiiriläiset myös näkevät suhteen mediaan yksilotteisesti vaikutuksena mediasta itseensä. (Emt., 56–57.)

Kotilaisen ja Rantalan tyypittelemiin viestijöihin kuuluvat nuoret käyttävät mediaa aktiivisesti esimerkiksi hyödyntämällä sosiaalisen median palveluita, kuuntelemalla musiikkia ja pelaamalla pelejä. He eivät kuitenkaan miellä sen olevan poliittista toimintaa, eivätkä määrittele itseään poliittisiksi vaikuttajiksi. Viestijät rakentavat identiteettiään erityisesti kuluttajina ja heidän julkinen liittymisensä on vahvempi kuin heidän kansalaisuutensa. Aktivistien kansalaisuuteen liittyvä minäkuva taas on vahva ja toiminnallinen. He ymmärtävät paikkansa julkisella kentällä. He ovat kriittisiä verkon osallistumismahdollisuuksia ja mediaa kohtaan ja heillä on vahva identiteetti toimijoina, uskoa omiin vaikutusmahdollisuuksiin ja ymmärrystä julkisuuden merkityksestä. (Kotilainen & Rantala 2008, 58–59.)

Kotilainen ja Rantala (2008, 61) kuitenkin toteavat nuorten kansalaiskulttuurissa identiteettityyppien rajojen sekä yksityisen ja julkisen rajojen olevan häilyviä. Julkiseen toimintaan kannustamisella ja paikallisten toimijayhteisöjen ja verkossa olevien verkostojen luomisella esimerkiksi nuorisotyössä voitaisiin kenties edesauttaa ja vaikuttaa siihen, että etsijät ja lähipiiriläiset ylittäisivät rajoja ja löytäisivät itselleen merkityksellisiä asioita ja yhteisöjä, joissa osallistua ja vaikuttaa. (Emt., 61.)

2.2 Mediakasvatus ja kirjoittaminen

Nuorten kirjoitustaitoon liittyvä huolipuhe näkyy ja kuuluu toisinaan mediassa. ”Karu tulos koulusta: Pojat eivät osaa kirjoittaa työhakemusta”, uutisoi esimerkiksi Helsingin uutiset 28.4.2015. Tämä

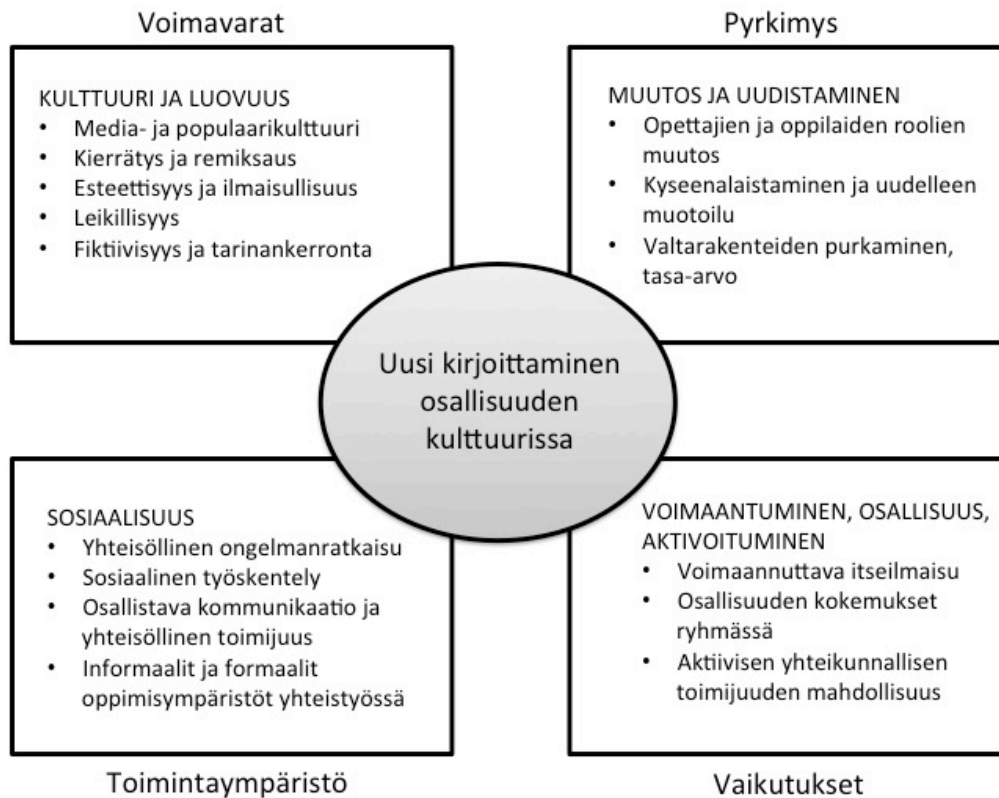
dramaattinen otsikko perustui Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen oppimistulosten arviointiin, jolla selvitettiin koulunsa päättävien peruskoululaisten äidinkielen ja kirjallisuuden taitoja. Arvioinnissa nuoret kirjoittivat kolme erilaista tekstiä: työhakemuksen, vastineen sanomalehden mielipidekirjoitukseen sekä uutisen tai kuvauksen kuvan pohjalta. Näistä parhaiten nuoret hallitsivat työhakemuksen kirjoittamisen. Arvioinnissa kartoitettiin siis nimenomaan nuorten perinteisen kirjoittamisen taitoja. Sen tuloksien yhteydessä esitetään, että peruskoulun kirjoittamisen opetuksen tulisi jatkossa panostaa vuorovaikutteisuuteen, autenttisiin kirjoitustilanteisiin ja monimediaisuuteen (Ks. Harjunen & Rautopuro 2015).

Outi Kallionpää (2015) on hahmottanut uuden kirjoittamisen opetusta Reijo Kupiaisen ja Sara Sintosen (2009) kehittämän osallisuuden kulttuuriin pohjautuvan medialukutaito-opetuksen, *osallisuuden pedagogiikan*, avulla. Nelikenttämallissaan Kallionpää (kuva 2) kuvaa kirjoittamisen opetuksen voimavaroja, pyrkimyksiä, toimintaympäristöä ja vaikutuksia. Kallionpään (2014; 2015) mukaan sosiaalisen mediakulttuurin muutosten myötä ajankohtaisissa uusissa kirjoitustaidoissa korostuvat kuusi eri osataitokokonaisuutta: tekniset taidot, multimodaaliset taidot, sosiaaliset taidot, julkisuustaidot, monisuorittamis- ja tietoisuustaidot sekä luovuustaidot. Kallionpää näkee, että vaikka näiden uusien kirjoitustaitojen opetus on voimakkaasti suhteessa erilaisiin mediaympäristöihin, niitä ei pitäisi tarkastella kirjoittamisen opettamisesta erillisenä mediakasvatuksena (Kallionpää 2015, 45–46).

Tässä työssä kirjoittamisen opetus nähdään yhtenä tapana toteuttaa oppijan omaa tuottamista ja osallistumista korostavaa mediakasvatusta. Tästä näkökulmasta on tärkeää kysyä, onko kirjoittamisen opettamista ilman mediakasvatuksellisia elementtejä edes olemassa. Kirjoittamisen opettamisessa perinteisimmilläänkin hyödynnetään ainakin virikeaineistona erilaisia mediatekstejä ja esimerkiksi kuvataidetta (vrt. esim. Ivanič 2004). Ja jos mediakasvatus sisältyy väistämättä kirjoittamisen opettamiseen, eikö kirjoittamisen opettaminenkin väistämättä ole osa mediakasvatusta?

Kirjoittamissanaa on aikaisemmin korostettu suomalaisessa mediakasvatuksen tutkimuksessa lähinnä mediakielitaidon käsitteen yhteydessä (Suoninen 2003; Merilampi 2014; Merilampi 2015). Kasvatustieteen kentältä sen sijaan löytyy lukemiseen ja kirjoittamiseen vahva monilukutaidoista ammentava tutkimus- ja opetustraditio, jolla on pyritty vastaamaan kulttuurisen monimuotoisuuden ja median muutosten aiheuttamiin haasteisiin luku- ja kirjoitustaidon (literacy) opetuksessa (ks. Cope & Kantzis 2015, 11). New London Groupin (1996) monilukutaitojen (multiliteracies) mallin

näkökulmasta kirjoittaminen on vain yksi osa semioottista tekstien muotoilua, jossa korostuu uusien merkityssuhteiden luominen sekä tuottajan omat päämäärät ja arvot.



Kuva 2: Osallisuuden pedagogiikkaan pohjautuva uuden kirjoittamisen opetuksen nelikenttämalli (Kallionpää 2015, 61; ks. myös Kupiainen & Sintonen 2009)

David Buckinghamin (2003, 4-5) perinteisen määritelmän mukaan mediakasvatus (media education) on ”median opettamisen ja oppimisen prosessi”, joka pyrkii medialukutaidon (media literacy) kehittymiseen. Buckinghamin (2003, 3-4) mukaan media on mediakasvatuksen perspektiivistä näkökulma, joka välittää representaatioita todellisuudesta. Toisaalta media voidaan ymmärtää myös kokonaisvaltaisempana kulttuurina, johon sisältyvät sekä tekniset välineet että sosiaaliset ja kulttuuriset tavat toimia: Media voidaan nähdä alustana erilaisten kuvien, äänien ja sanojen aistimiselle, käsittämiseksi ja havaitsemiseksi. Media luo ja rajaa ymmärtämisen ja ajattelun tapojamme. (Ks. Ridell & Väliäho 2006, 18-20.) Mediatutkimuksellisessa kehyksessä tämä tutkimus nojaa yhteisölliseen viestintäkäsitykseen ja median kulttuuriseen määritelmään, jossa median vastaanottamisen, tuottamisen ja tulkitsemisen tavat rakentuvat suhteessa toisiinsa (ks. Carey 2009).

Medialukutaidon käsitteellä tarkoitetaan tässä työssä taitoja tuottaa, vastaanottaa ja ymmärtää mediaa ja sen viestejä (ks. Suoninen 2003, 28). Medialukutaito on mediakasvatuksen lopputuote: oppijan omaksuvat tiedot ja taidot. Jotta mediakasvatuksen tavoite medialukutaidon kartuttajana täyttyisi, tulee sen kehittää sekä kriittistä ymmärrystä että aktiivista osallistumista. (Buckingham 2003, 4.)

Sekä Kauppinen ym. (2014) että Kallionpää (2015) ovat käsitelleet suomalaista kirjoittamisen pedagogiaa ja sen muutostarpeita Roz Ivaničnin (2004) tunnetun diskurssimallin avulla. Ivanič on luokitellut kuusi erilaista näkökulmaa, josta käsin kirjoittamista voidaan tarkastella: kirjoittaminen on oikeinkirjoitustaitoa, luovuutta, prosessi, tekstilajien hallintaa, sosiaalista toimintaa ja sosiopoliittista toimintaa. Koska Ivaničnin jaottelu on sidottu opetusdiskurssiin, se tuottaa koottua tietoa myös kirjoittamaan oppimisesta ja kirjoittamisen opettamisesta (kuva 3). Ivaničnin luokittelu on joiltain osin myös kronologinen, sillä viime vuosikymmenien aikaiset muutokset kirjoittamisen ymmärtämisessä ovat kehittyneet sen mukaisesti (Svinhufvud 2007, 25).

Kirjoittamisen osa-alueet	Kirjoittamaan oppiminen	Kirjoittamisen opettaminen	Arviointikriteerit
1. Oikeinkirjoitustaito	Sisältää symbolisten järjestelmien ja lauseopillisen rakenteen harjoittelua	Eksplisiittinen taitojen opetus	Tarkkuus, virheettömyys
2. Luovuus	Tapahtuu kirjoittamalla itseä kiinnostavista aiheista	Implisiittinen itseilmaisun opetus	Kiinnostava sisältö ja tyyli
3. Prosessi	Vaatii sekä kirjoittamisen henkisen prosessin että prosessikirjoittamisen luonteen ymmärtämistä ja harjoittelua	Eksplisiittinen prosessien opetus	?
4. Tekstilajien hallinta	Sisältää erilaisten ja eri tarkoituksia varten tuotettujen tekstityyppien tunnistamisen harjoittelua	Eksplisiittinen tekstilajien opetus	Tarkoituksenmukaisuus, täsmällisyys
5. Sosiaalinen toiminta	Tapahtuu todellisissa kirjoituskonteksteissa, jolloin myös kirjoittamisen päämäärä on merkityksellinen	<ul style="list-style-type: none"> Eksplisiittinen käytännöllisyyden opetus Implisiittinen tarkoituksenmukaisen kommunikaation opetus Oppijat etnografeina 	<ul style="list-style-type: none"> Asetettujen tavoitteiden toteutuminen Tekstien vaikutuspyrkimykset
6. Sosiopoliittinen toiminta	Vaatii taitoa ja ymmärrystä siitä, miksi erilaiset tekstit ovat kaltaisiaan ja kuinka ne määrittävät suhteissa toisiin teksteihin	Eksplisiittinen kriittisyyden opetus	Sosiaalinen vastuuntunto

Kuva 3: Roz Ivaničnin luokittelu kirjoittamisen käsityksistä (Ivanič 2004)

Ivaničnin luokittelun kronologisuus paljastuu, kun sitä verrataan New London Groupin (1996) monilukutaitojen pedagogiikan sisältöihin: Ivaničnin luokittelussa esimerkiksi oikeinkirjoitustaito edustaa perinteistä näkemystä siitä, että kirjoitustaito vaatii erilaisten kielellisten kaavojen (esim. lauserakenne) ja symbolijärjestelmien tuntemusta (Ivanič 2004, 227). Tämän kirjoittamisen osa-alueen opettaminen johtaa siis hyvin ja ”oikein” muodostuneisiin sanoihin, lauseisiin ja teksteihin. Monilukutaitojen pedagogiikka sen sijaan korostaa muun muassa kulttuurista diversiteettiä, eli eri kulttuuriryhmien erilaisia tapoja käyttää kieltä, kirjoittaa ja puhua, sekä erilaisten oppijoiden taitoa tulkita kieltä eri konteksteissa (esim. Cope & Kalantzis 2015, 14; New London Group 1996). Tämän näkemyksen mukaan ajatus ”yhdestä oikeasta” kielen rakenteesta on tarpeeton. Jos Ivaničnin kirjoituskäsitysten luokittelua sovelletaan laajan tekstikäsitteilyksen kontekstiin, se tarjoaa kuitenkin hyvän kehikon tarkastella kirjoittamisen opettamisen tapoja ja sisältöjä tarkemmin.

Tässä tutkimuksessa Ivaničnin diskurssimallia tarkastellaan suhteessa monilukutaitojen pedagogiikkaan ja David Buckinghamin (2003) mediakasvatuksen peruskäsitteistöön. Buckingham on eritellyt neljä medialukutaidon osaamisaluetta, jotka ovat (1) tuotannollinen osaaminen, (2) kielellinen osaaminen, (3) esittämisen tapojen hallinta sekä (4) yleisöys. Tuotannollisella osaamisella (*production*) viitataan median erilaisten tuotannollisten prosessien ymmärtämiseen. Näitä ovat esimerkiksi teknologiset ominaisuudet, tuotantoketjut, eri kanaville ominaiset jakelu- ja markkinointitavat sekä osallistumismahdollisuudet. Kielellinen osaaminen (*language*) taas viittaa median käyttämien kielten ymmärtämiseen. Tähän kuuluvat esimerkiksi erilaisten koodien, genrejen ja ilmaisutapojen käyttötarkoitukset sekä niiden tavat rakentaa merkityksiä. Esittämisen tapojen hallinta (*representation*) sisältää esimerkiksi stereotypisoinnin, realismin, asetettujen tulkintamahdollisuuksien ja vaikutusyritysten ymmärtämisen. Yleisöys (*audience*) sen sijaan suuntaa katseen jokaisen yksilön median käyttötapojen ja mieltymysten vaikutuksien ymmärtämiseen. (Buckingham 2003.)

Yhdistämällä kirjoittamisen, mediakasvatuksen ja monilukutaitojen teemoja ja käsitteitä, pyrin työni analyysiosassa etsimään kirjoittamisesta medialukutaidon osaamisalueiden kannalta tärkeitä piirteitä.

2.2.1 Mediakasvatuksesta monilukutaitoon

Jokainen kasvatustapahtuma sisältää jonkinlaisen motiivin tai asenteen (Kupiainen 2005, 16). Myöskään mediakasvatustapahtuma ei siis ole vapaa eri osapuolten asenteista, motiiveista tai ennakko-odotuksista.

David Buckinghamin (2003) mukaan mediakasvatukseen liittyy pitkä huolen ja puolustuksen perinne. Mediakasvatusta voidaan puolustella kulttuurisesta, poliittisesta tai moraalisesta näkökulmasta. Tällöin mediakasvatuksen taustalla vaikuttavat esimerkiksi motivaatio korkeakulttuuristen arvojen säilyttämiseen (kulttuurinen puolustus), tarve vapauttaa lapset ja nuoret median rasistisista, seksistisistä tai ideologisista vaikutteista (poliittinen puolustus), tai näkemys, jonka mukaan media edustaa monia alhaisia arvoja, kuten väkivaltaa, pornografiaa tai materialismia, joilta lapset on säästettävä (moraalinen puolustus). (Emt., 2003, 10–11.) Myös suomalaista mediakasvatusta leimasi pitkään suojelemisen ja varjelemisen kulttuuri. Mediateknologioiden nopea kehitys ja siihen liittyvät uudet välineet ja tekniikat ovat perinteisesti vain lisänneet kasvattajien pelkoa ja huolta. (Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007, 22.)

Reijo Kupiainen (2005) esittelee väitöskirjassaan mediakasvatukselle toisenlaisen eetoksen, joka tähtää reflektiivis-toiminnalliseen mediakasvatukseen ja sen avulla ihmisen tasapainoiseen mediasuhteeseen. Kupiainen mielestä toimiva mediasuhde ”jättää tilaa median tuottamalle mielihyvälle ja itseilmaisun mahdollisuuksille, mutta myös mahdollistaa niitä merkityksellisyyden kokemuksen muotoja, joita media tuntuu rajoittavan” (Kupiainen 2005, 17).

Buckinghamin (2003) näkökulma mediakasvatukseen on oppilaskeskeinen: Mediakasvatuksen tulisi pohjautua oppilaiden omiin taitoihin ja kokemuksiin. Oppilasta tulisi suojelemisen sijaan tukea tiedostavissa päätöksissä. Mediakasvattajan tulisi kehittää oppilaiden mediasuhdetta tarjoamalla heille tietoa ja taitoa sekä kehittämällä heidän itsereflektiotaan. Buckingham näkee, että tukemalla osallistumisen ja tuottamisen keinoin oppilaiden luovuutta, mediakasvattaja kannustaa heitä saamaan oman äänensä kuuluviin. (Emt.)

Sosiokulttuurisen lukutaitokäsityksen näkökulmasta medialukutaidossa korostuu sosiaalisten käytäntöjen hallitseminen. Käytännössä tämä tarkoittaa esimerkiksi blogien lukemista ja kirjoittamista tai keskustelua sosiaalisessa mediassa. (Rantala 2009). Reijo Kupiainen ja Sara Sintonen (2009) tarkoittavat medialukutaidolla ennen kaikkea sosiaalisia ja kulttuurisia toiminnan

tapoja, jotka tähtäävät passiivisen lukemisen ja ymmärtämisen taitojen lisäksi myös sosiaaliseen toimintaan. Kupiaisen ja Sintoseen (mt., 163) mukaan digitaalisen ajan mediakasvatuksen tärkeimpiä tavoitteita ovat äänien moninaisuus sekä tarinoiden, keskustelujen ja näkökulmien julkisuus.

Colin Lankshear ja Michele Knobel (2006) viittaavat medialukutaitoon käsitteellä uudet lukutaidot (New Literacies). Niiden sisällöt muodostuvat teksteistä, joita jaetaan, vaihdetaan ja vastaanotetaan. Uudet lukutaidot muodostuvat teknisestä aspektista (technical 'stuff') uuden eetoksen (ethos 'stuff') lukutaidoista. Lankshear ja Knobel jakavat uudet lukutaidot kolmeen tasoon, joista ensimmäinen on operationaalinen taso, jonka avulla ihmiset viestivät ja lukevat erilaisissa konteksteissa. Toiseksi lukutaitojen tasoksi he kutsuvat kulttuurista tasoa, jonka avulla erilaiset viestit suhteutuvat suurempiin kulttuuriin kokonaisuuksiin. Kolmas lukutaitojen taso taas on kriittinen taso, jonka kautta viestejä ja niiden merkityksiä arvioidaan suhteessa tekijöihin ja päämääriin. (Emt.)

Suomenkielen lukutaito-termi on kuitenkin hieman ongelmallinen. Englanninkielen termi ”literacy” viittaa luku- ja kirjoitustaitoa laajempaan ymmärrykseen ja sivistykseen (Cambridge University). Sen sijaan suomenkielinen ”lukutaito” määritellään perinteisesti tekstin vastaanottamiseen ja lukemisen käytäntöihin liittyväksi termiksi (Luukka 2013).

Suomessa kouluissa tapahtuvaa mediakasvatusta onkin kritisoitu siitä, että se keskittyy liiaksi ainoastaan lukemistaitojen opiskeluun. Kritisoinnin taustalla on ajatus, jonka mukaan oppilaat nähdään edelleen ennen kaikkea median kuluttajina ja mediatekstien kriittisinä lukijoina sen sijaan, että heille tarjottaisiin roolia aktiivisina median sisällön tuottajina ja kirjoittajina. (esim. Kupiainen 2013b.) Vuoden 2014 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa tätä tilannetta on pyritty korjaamaan uudella monilukutaidon osaamiskokonaisuudella. Monilukutaito on osaamisalue, joka liittyy sekä lukemiseen että kirjoittamiseen: *”Monilukutaidolla tarkoitetaan erilaisten tekstien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvottamisen taitoja, jotka auttavat oppilaita ymmärtämään monimuotoisia kulttuurisia viestinnän muotoja sekä rakentamaan omaa identiteettiään”* (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 22).

Kansainvälisessä keskustelussa puhutaan kuitenkin laajemmin monilukutaitojen pedagogiikasta, jonka eräänä alkuna voidaan pitää New London Groupin vuonna 1996 julkaisemaa manifestia *Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures* (The New London Group 1996). Monilukutaitojen pedagogiikka pyrkii vastaamaan kulttuurisen monimuotoisuuden ja median

muutosten aiheuttamiin haasteisiin luku- ja kirjoitustaidon (literacy) opetuksessa (ks. Cope & Kantzis 2015, 11)

Monilukutaitojen pedagogiikan keskiössä on kaksi erilaista aspektia merkityksen rakentumiseen: 'multimodaalisuus' ja 'sosiaalinen diversiteetti' (Kalantzis & Cope 2012). Multimodaalisuudella viitataan tekstuaaliseen moninaisuuteen, eli tapaan tarkastella merkkejä erilaisissa yhteyksissä ja esitystavoissa. Sosiaalisen diversiteetin näkökulmasta New London Groupin monilukutaitojen pedagogiikka taas sitouttaa oppilaiden erilaiset henkilöhistoriat ja taustat osaksi opetusta sekä tukee heidän kansalaisuuttaan. (Kupiainen ym. 2015, 18–20.) Sekä multimodaalisuuden että sosiaalisen diversiteetin näkökulmat ovat tärkeitä myös mediakasvatuksen kontekstissa (Ruokamo ym. 2016, 23). Käytännön mediakasvatustyön näkökulmasta monilukutaitojen pedagogiikka tukeekin erityisesti ajankohtaista oppija- ja oppilaslähtöistä pedagogiikkaa. Myös uudet peruskoulun opetussuunnitelman perusteet ja lukion opetussuunnitelman perusteet korostavat opiskelijan omaa vastuuta oppimisesta ja oppimisympäristöistä. (Ks. Ruokamo ym. 2016, 21.)

New London Groupin monilukutaitojen teoriassa keskeistä on myös design-näkökulma, jossa merkityksiä muodostetaan merkkejä (sign) tuottamalla sekä mediakulttuurisia resursseja muokkaamalla, sekoittelemalla, jakamalla ja julkaisemalla (ks. Kupiainen & Sintonen 2009, 129). Design-teoriassa kaikkia semioottisia aktiviteetteja, esimerkiksi lukemista tai tekstin tuottamista, tarkastellaan kolmiosaisena merkitysten muodostamisen prosessina. Sen osat ovat mahdolliset muotoilut (available designs), varsinainen merkitysten muotoilu (designing) ja uudelleenmuotoilu (the redesigned). Näistä mahdolliset muotoilut viittaavat erilaisten semioottisten systeemien, esimerkiksi elokuvien tai kansansatujen konventionaaliin lukutapoihin ja tuottamisen tapoihin, joihin liittyvät sosiaaliset diskurssit ovat usein vahvoja. Muotoillessamme erilaisia merkityksiä valintojamme ohjaavat niin kielioppisäännöt kuin konventiot ja sosiolingvistiset käytännötkin. Merkitysten muotoilun prosessissa näitä käytettävissä olevia resursseja kontekstualisoidaan ja representoidaan. Muotoilun lopputuloksena syntyy uudelleen muotoiltu merkitys. New London Groupin mukaan kaikki semioottinen toiminta, esimerkiksi lukeminen, näkeminen tai kirjoittaminen, ovat merkitysten muotoilua ja muodostamista. (New London Group 1996, 73-76.)

Nämä monilukutaitojen edustamat aiheet ja painopisteet ovat havaittavissa myös koulun ulkopuolella tapahtuvan kasvun, oppimisen ja toimijuuden kentällä. Opetussuunnitelmat palvelevat yhteiskunnallisia tarpeita. Monilukutaitoiseksi kasvaminen ei ole vain koulujen vastuulla, lapset ja

nuoret oppivat ja opettelevat monia taitoja myös vapaa-ajallaan (Luukka 2013). Esimerkiksi nuorisotyöntekijöiden näkökulmasta nuorten tekniset mediataidot ovat hyvät, mutta he kaipaavat tukea muissa mediataidoissaan (Tuominen ym. 2016).

2.2.2 Mediakasvatus osallistavana ja dialogisena toimintana

Oppija- ja oppilaslähtöistä pedagogiikkaa sovelletaan tässä työssä osallistavan pedagogiikan keinoin. Se sisältää vaikutteita esimerkiksi kriittisestä pedagogiikasta ja feminismistä. Osallistava pedagogiikka on opettajan ja opiskelijoiden yhteistyötä, jossa tiedostetaan opettamisen perinteiset valta-asetelmat ja pyritään purkamaan totuttuja ajattelutapoja. Osallistavan pedagogiikan mukaan oppimisympäristön tulee olla tasa-arvoinen. Opettaja ja oppilaat kohtaavat toisensa kokonaisvaltaisesti; sanallisen argumentoinnin lisäksi myös ruumiillisuus ja tunteet vaikuttavat oppimistilanteisiin. (hooks, 2007.)

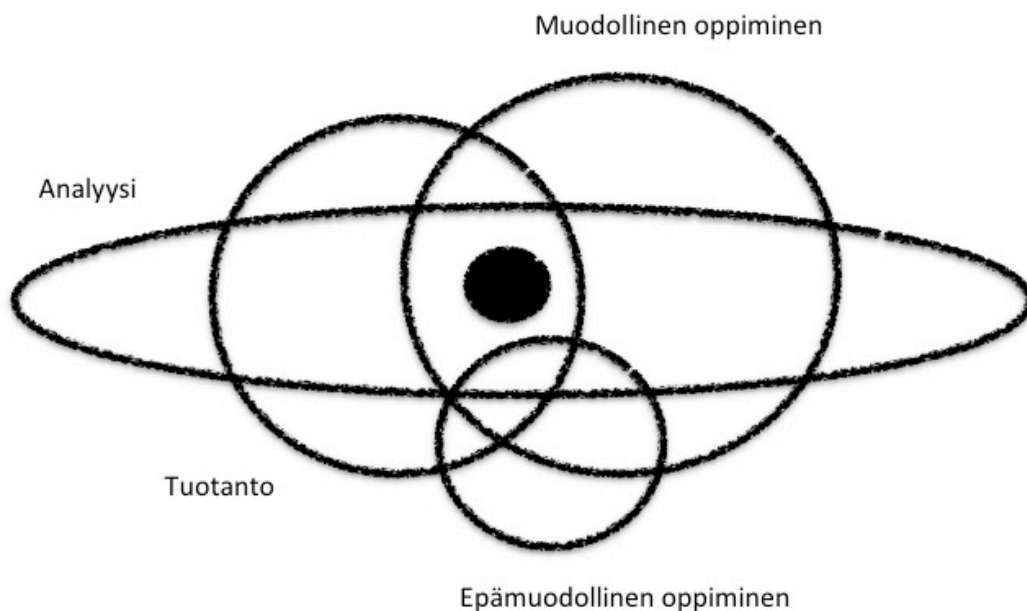
Kriittisten pedagogien tavoin hooks (2007) näkee, että kasvatuksen tulee vastustaa eriarvoisuutta ja johtaa erilaisista ajattelun ja toiminnan kielteisistä rajoitteista vapautumiseen. Opiskelijoiden ja opettajien henkilökohtaisten sosiaalisten ja kulttuuristen näkökulmien huomioiminen kasvatustilanteessa vaatii hooksin mukaan opetuksen dialogisuutta. Dialoginen opetus haastaa yhteiskunnassa vallitsevat hierarkkiset valtasuhteet: jokaisen yksilön oma ääni nähdään tärkeänä tekijänä uuden tiedon rakentamisessa. (Emt. 2007, 22–23.)

Osallistavaan pedagogiikkaan perustuvat mediakasvatuksen menetelmät luovat siis opetustilanteista dialogisen tilan, jossa sekä oppilaat että opettaja voivat olla läsnä kokonaisina kehollisina ihmisinä. Mediakokemusten jakaminen ja mediaprojektit mahdollistavat aistillisuuden ja ruumiillisuuden opetustilanteissa: oppilaiden makutottumukset, emootiot ja itselle ominaiset työskentelytavat saavat näkyä ja kuulua. Näin ollen osallistavaan pedagogiikkaan perustuva mediakasvatus tähtää koululukutaitojen ja koulun ulkopuolisten lukutaitojen erojen kaventumiseen. (Kupiainen & Sintonen 2009, 164–165.)

Käytännön toiminnan tasolla oman tutkimukseni kirjoittamisen opetus noudatti osallistavaa pedagogiikkaa soveltavaa Christensenin ja Tuften (2010) progressiivista mediakasvatuksen mallia (*The Typhoon Model*): Esimerkiksi käyttämäni opetusmenetelmät ja eri sisältöjen käsittelyn tavat

muuttuivat ja kehittyivät nuorten oppimisen myötä. Nuorten omat tekstit ja muut mediatuotokset nostettiin tärkeään asemaan paitsi lopputuotteina ja vaikutuskanavina, myös virikeaineistona, esimerkkeinä ja lähtökohtina uusille tehtäville. Opetus korosti sekä luovuutta ja tuottamista että kriittistä näkökulmaa, ja nuorten omaa mediakulttuuria ja median käytön tapoja hyödynnettiin opetuksessa. (Vrt. Christensen & Tufte 2010, 117–120.) Lisäksi nuoret vaikuttivat itse opetuksen sisältöihin esimerkiksi reflektoimalla omia ja toistensa oppimisprosesseja sekä suunnittelemalla opetussisältöjä kanssatukijoina.

Progressiivinen mediakasvatuksen malli tähtää kehitykseen ja muutokseen ennen kaikkea tekemällä sekä oppilaiden että opettajien erilaista tietämystä ja henkilökohtaisia kokemuksia näkyväksi mediakasvatustilanteissa. Samalla malli hyödyntää sekä muodollisia että epämuodollisia oppimistilanteita; oppimisprosessi ulottuu siis reilusti muodollisen oppimistilanteen ulkopuolelle (ks. kuva 4). Tämä mahdollistaa myös median ajankohtaisimpien ilmiöiden reaaliaikaisen käsittelyn mediakasvatuksen keinoin; oppilaat ja opettajat tuovat mediakasvatustilanteisiin mukanaan itselle ajankohtaisimmat kokemukset ja kysymykset. (Vrt. Christensen & Tufte 2010, 117–118.)



Kuva 4: Progressiivisen mediakasvatuksen malli (The Typhoon Model) ylhäältä päin kuvattuna (Christensen & Tufte 2010, 118.)

Osallistavaan pedagogiikkaankin vahvasti kuuluvaa dialogisuuden ihannetta on kuitenkin myös kritisoitu pedagogisessa keskustelussa. Marjo Vuorikoski ja Tomi Kiilakoski (2005, 309) huomauttavat, että dialogisuuden käsitettä käytetään toisinaan huolettomasti ja siihen liittyvät sitoumuksen unohdetaan helposti. Vaikka opetustilanteissa tavoiteltaisiin tasapainoista vuorovaikutusta, liittyy opettajan ja oppilaan suhteeseen aina myös syvälle juurtuneet valta-asetelmat. Todellinen dialogisuus voi toteutua vain nämä hierarkkiset konventiot tiedostamalla. (Ellsworth 1997.)

2.2.3 Kirjoittamisen luovuus

Siinä missä osallistava pedagogiikka peräänkuuluttaa muutosta ja dialogia opetustilanteissa, luovan kirjoittamisen voidaan ajatella käsittelevän samoja teemoja kirjoittamisen kentällä. Kirjoittamisen luovuus voidaan nähdä irrottautumisena institutionaalisista rakenteista ja toimintatavoista sekä yksilöllisyyden puolesta taistelemisena (ks. Harper 2015, 1). Graeme Harperin (2015) määritelmän mukaan luovan kirjoittamisen prosessi vaatii kirjoittajalta aina sekä mielikuvituksen hyödyntämistä että taitoa suhtautua kriittisesti niin henkilökohtaisiin kuin kulttuurisiin konventioihin. Luovuus liittyy tarvittaessa kaikkiin tekstilajeihin (Ekström 2011).

Mediakulttuurin myötä kehittyneet uudet tekstilajit ja kirjoittamisen tavat ovat kuitenkin myllänneet luovan kirjoittamisen ja asiakirjoittamisen välistä jakoa entisestään (Hesse 2010; Kallionpää 2014). Erityisesti multimodaalisiin tekstilajeihin liitetään ajatus loputtomista valintojen mahdollisuuksista; perinteistä tekstiä voidaan rikastaa esimerkiksi videoilla, visuaalisilla muodoilla tai linkein, tai se voidaan tuottaa jopa kokonaan remiksaten, eli olemassa olevia tuotoksia yhdistelemällä (ks. Kress 2003, 38). Multimodaalisissa teksteissä asiakirjoittamiselle tyypillinen retoriikka voi myös vaivattomasti yhdistyä monipuoliseen luovaan estetiikkaan (Hesse 2010, 47).

Käsitteenä luovuus on monitulkintainen ja siihen liittyvät teoriat ja näkökulmat vaihtelevat tutkijoiden erilaisten mielenkiinnonkohteiden mukaan. Tässä työssä korostetaan humanistipsykologien tavoin jokaisen yksittäisten ihmisten mahdollisuuksia luovuuteen (ks. Uusikylä & Piirto 1999, 31). Näkemyksen mukaan luovuutta tukeva kasvatus ja henkilökohtaiset positiiviset kokemukset mahdollistavat yksilön luovan toiminnan. Toisaalta epäonnistunut kasvatus voi myös tukahduttaa luovuuden. (Emt., 31.) Robert Sternbergin (1999) mukaan luovuus saa alkunsa motivaatiosta, innostuksesta tai tarpeesta ratkaista jokin ongelma. Kasvattajan haasteena on tarjota

oppijalle mahdollisimman turvallinen, virikkeellinen ja innostava ympäristö, joka motivoi parhaaseen mahdolliseen suoritukseen erilaisten päämäärien saavuttamiseksi.

Luovaa ihmistä kuvataan usein tunteikkaaksi, itsenäiseksi ja jopa uhmakkaaksi. Hän tasapainottelee esimerkiksi älykkyyden ja naiiviuden, vastuuntunnon ja vastuuntunnottomuuden sekä leikkisyyden ja kurin välimaastossa. (Csikszentmihalyi 1996, 58–73.) Luovuudella on yhteys myös mielenterveyteen: luova ajattelu voidaan mieltää olemukseltaan omaperäiseksi ja siten yksilön mielenterveyttä stimuloivaksi (Kaikkonen & Kähmi 2014, 66). Myös luovuuden ja mielenterveysongelmien yhteydet ovat inspiroineet useita tutkijoita (esim. Emt.).

Stefán Jökulsson (2010) arvostelee länsimaiseen mediakasvatusperinteeseen liitettyä luovuuskäsitystä artikkelissaan *Creativity in Media Education. Merging Different Mindsets*. Hänen mukaansa mediakasvatusprojektien lopputuotteet toistavat usein muodoiltaan tiettyjä kulttuurisesti hyväksytyjä malleja sen sijaan, että ne kertoisivat jotain itsenäisesti. Jökulsson esittää, että oppimiseenkin liitetty luova flow-tila voidaan toisinaan saavuttaa tiukkojen rakenteiden sijaan tekemällä ei-mitään. (ks. Emt., 130–131.)

Ympäristön vaikutus luovuuteen on voimakas, sillä esimerkiksi viihtyvyys ja sosiaaliset suhteet ruokkivat luovuutta ja motivaatiota (ks. esim. Sternberg 1988). Myös kirjoittamisen opettaminen onkin vähitellen levittäytynyt muodollisista opetustilanteista elinikäisen oppimisen moninaisille areenoille (ks. Munden 2004). Kari Uusikylä (2012, 85) mukaan luovuutta tukeviksi ympäristötekijöiksi voidaan nimetä tärkeät henkilöt ja tapahtumat, ympäristö fyysisenä elementtinä sekä sattuma. Myös kirjoittamisen opettamisen näkökulmasta onkin huomionarvoista, että siinä missä ympäristön positiivinen vaikutus tukee luovuutta, traumaattiset kokemukset tuhoavat sen (ks. esim. Uusikylä 2012).

Entä miten digitaaliset kirjoitusympäristöt vaikuttavat kirjoittamisen luovuuteen? Adan Koehler käsittelee artikkelissaan *Screening subjects* (2015) digitaalisten ympäristöjen vaikutuksia kirjoittajan subjektiviteettiin. Subjektiviteetista voidaan puhua, kun kirjoittajan luovuus ja taidot asemoidaan osaksi häntä itseään. Koehlerin mukaan digitaalinen kulttuuri suuntaa väistämättä kirjoittajan kehittymistä. Tämä jää helposti huomiotta, mikäli kirjoittamista tarkastellaan ainoastaan itseilmaisuna. Voidaan jopa puhua luovuuden sumuverhosta, joka hämärtää ympäristön vaikutukset kirjoittajan luonnolliseen kehittymiseen. (Emt.) Kenneth Goldsmith (2011) korostaa kielen materiaalisuuden merkitystä digitaalisen ajan kirjoittamisessa: muokatessaan, kopioidessaan ja

miksatessaan tekstiotteita digitaalisissa ympäristöissä kirjoittaja kehittyy erityisesti kieliaineksen tuntijana. Koehlerin (2015) mukaan juuri sensitiivisyys kielen materiaalisuudelle on tulevaisuuden kirjoittajille tärkeä taito.

Myös N. Katherine Hayles (2002) on esittänyt, että monimediainen kirjoittaminen luonteva kertomisen tapa, jossa luovuutta on mahdollista hyödyntää aistimisen kaupeutumisen vastavoimana. Koehler (2015) esittää, että monimediaisen kirjoittajan on tarpeen olla paitsi luova, myös nopeatempoinen. Digitaalinen kulttuuri vaatii kirjoittajalta nopean ja luovan yhdistelmää, ei niinkään hidasta käsityöläismaista luovuutta.

2.3 Yhteenveto

Osallisuutta voidaan pitää syrjäytymisen vastakohtana. Käytännössä osallisuudella viitataan usein yhteiskunnalliseen hyvinvointiin, jonka seurauksena ihminen on kykenevä fyysiseen, henkiseen ja sosiaaliseen toimintaan. (Törrönen 2001, 58.) Työttömien nuorten osallistumista ja hyvinvointia tukevia ilmiöitä ja toimintatapoja on paljon. Eräs merkittävimmistä aputoimista 2000-luvulla on ollut EU-maiden yhteiseen sopimukseen perustuva nuorisotakuujärjestelmä, joka on tukenut alle 25-vuotiaiden kouluttautumista ja työllistymistä. Myös taide ja kulttuuri voidaan nähdä lasten ja nuorten hyvää elämää edistävinä tekijöinä ja yhteiskunnan luomien kilpailuasetelmien vastavoimana (esim. Lahikainen ym. 2008; Autio ym. 2008).

Lisäksi 2000-luvun mediakulttuuri tarjoaa ihmisille loputtomasti uusia mahdollisuuksia median hyödyntämiseen esimerkiksi työelämässä, tiedonhaussa, viihdekäytössä ja itseilmaisussa. Tämän ajan nuoret käyttävät arjessaan erilaisia mediavälineitä samanaikaisesti ja jatkuvasti monipuolisemmin. Kaikki nuoret eivät kuitenkaan ole mediankäytön monitaitureita. Esimerkiksi elämäntilanne, koulutus, asuinpaikka, sosioekonominen tausta ja harrastukset suuntavat vahvasti ihmisten mediakäyttöä ja mediataitoja. (Esim. Herkman & Vainikka 2012.)

Tässä tutkielmassa työttömien nuorten kirjoitustaidon ja kirjoittajaidentiteettien kehittymistä tarkastellaankin toisaalta luovan ilmaisun ja toisaalta yhteiskunnallisen osallistumisen ja mediasuhteiden näkökulmasta. Nykyiselle mediakulttuurillemme on tyypillistä, että median ja sen ulkopuolisen todellisuuden välisen rajan hahmottamisen on lähes mahdotonta. Erityisesti nuorille

medioiden reaaliaikaisuus, yhteisöllisyys ja läpinäkyvyys tarkoittavat mediaympäristön ja reaali maailman erottamattomuutta. Tällöin mediakulttuurin suurimmaksi saavutukseksi on ymmärrettävä asettaa yhä kehittyvän mediateknologian sijasta syvällisemmän minän kehittyminen. (Ks. Merilampi 2014, 23–24.)

Etsiäkseni kirjoittamisen opettamisesta nuorten medialukutaidon ja monilukutaidon kehittymisen kannalta tärkeitä piirteitä, esitän tutkimusaineistolleni kysymyksen: ”Kuinka työttömien nuorten mediasuhteita voidaan tukea luovan kirjoittamisen mediapedagogisten menetelmien avulla?” Aineistoni analysoinnin tukena hyödynnän lisäksi tarkentavia kysymyksiä: ”Minkälaisia kirjoittajia työttömät nuoret ovat?” ja ”Miten kirjoittamisen opettamisen tapoja voitaisiin mediakasvatuksen näkökulmasta uudistaa?”

3 TUTKIMUKSEN ETENEMINEN JA ANALYSOINTI

Tässä luvussa esittelen tutkimuksellisen mediakasvatusprojektini ja tutkimusmenetelmälliset valintani. Lisäksi kuvailen tutkimusaineistoani ja sen analysoinnin tapoja.

3.1 Nuoret estradille: toimijaksi monilukutaidolla -tutkimushanke

Tämä pro gradu -tutkielma on osa Koneen Säätiön rahoittamaa Nuoret estradille: toimijaksi monilukutaidolla -tutkimushanketta (jatkossa: Nuoret estradille -tutkimus), jonka Tampereen yliopisto toteuttaa vuosina 2015–2017. Hankkeessa tutkijat, pedagogit, taiteilijat ja journalistit järjestävät nuorille mediakasvatuksellisia taidetyöpajoja eri puolilla Suomea. Tutkimushanke kohdistaa katseensa erityisesti nuorten monilukutaidon haasteisiin nuoruuden taitekohdassa, jossa nuoret joutuvat kohtaamaan kilpailun opiskelupaikoista peruskoulun jälkeen. Tutkimushankkeessa kehitetään toiminnallisia mediakasvatuksen malleja monilukutaidon edistämiseen nuorten kanssa. Tutkimus pyrkii lisäksi ymmärtämään sitä, miten nuoria voidaan mediapedagogisesti tukea erilaisissa oppimisen haasteissa. (Kotilainen & Pienimäki 2015.)

Nuoret estradille -tutkimus edistää myös nuorten julkista toimijuutta tarjoamalla heille mahdollisuuden julkaista omia teoksiaan valtamedioissa paikallisesti ja valtakunnallisesti. Hankkeen pääyhteistyökumppaneina toimivat Sanomalehtien Liitto ja Aikakausmedia. (Emt.)

Tässä tutkielmassa tarkastellaan Nuoret estradille -tutkimuksen Vantaalle sijoittuvaa mediakasvatusprojektia, joka toteutettiin Vantaan Viestintä- ja vuorovaikutuspajassa elo–joulukuussa 2015. Tutkimukseen osallistui 12 työtöntä nuorta miestä ja 7 työtöntä nuorta naista, jotka olivat iältään 17–27 -vuotiaita. Heistä kolmella oli ylioppilastutkinto, seitsemällä ammattitutkinto ja yhdeksällä peruskoulutusta. Osa nuorista kärsi erilaisista oppimivaikeuksista sekä mielenterveys- ja päihdeongelmista. Nuorten lisäksi projektiin osallistui kolme naispuolista pajaohjaajaa. Nuoret opiskelivat puolen vuoden ajan kerran viikossa luovaa kirjoittamista mediakasvatuksellisella otteella. Opiskelussa hyödynnettiin monipuolisesti erilaisia mediavälineitä, mediakuvastoja, mediatekstejä, julkaisumahdollisuuksia ja käytännöllisen mediakasvatuksen toimintatapoja. Toiminnan keskiössä olivat luovat multimodaaliset tekstit, esimerkiksi googlerunot, videotarinat, meemit ja mobiilikeskustelut.

Vantaalla nuorten työpajapalveluita käyttää vuosittain yli tuhat nuorta. Nuorten työpajat ovat alle 29-vuotiaille, työttömille nuorille tarkoitettuja työharjoittelupaikkoja. Työpajat tukevat nuorten elämäntaitojen kehittymistä, aikuistumista ja sosiaalisia taitoja. Työpajalla työtön nuori voi korottaa peruskoulun numeroitaan, tutustua eri ammatteihin ja työelämään sekä saada tukea ja ohjausta esimerkiksi koulutukseen ja työhön hakeutumisessa. Nuorten työpajajakso kestää korkeintaan puoli vuotta ja nuoret voivat aloittaa sen portaattomasti mihin aikaan vuodesta tahansa. Myös luovan kirjoittamisen projektin osallistujien ryhmä siis vaihteli puolen vuoden aikana: osa nuorista tuli mukaan kesken kokonaisuuden ja osan työpajajakso päättyi projektin aikana.

3.2 Mielentilana toimintatutkimus

Tutkimukseni tavoitteena on sekä kehittää nuorten monilukutaitoa tukevia mediakasvatuksellisia luovan kirjoittamisen menetelmiä että tarkastella työttömien nuorten mediasuhteita. Käytännöllisen mediakasvatusprojektin avulla selvitän, kuinka mediakasvatuksellinen luovan kirjoittamisen opiskelu ja kannustaminen mediatekstien julkaisuun vaikuttavat projektiin osallistuneiden työttömien nuorten mediasuhteisiin ja edelleen kirjoittamisasenteisiin. Projektiini oppilaina osallistuneet nuoret toimivat tutkimuksessani oman mediasuhteensa informantteina. Lisäksi he toimivat kanssatutkijoina luovan kirjoittamisen mediakasvatuksellisten menetelmien kehittämisessä. Luonteeltaan käsillä oleva pro gradu -tutkimukseni on näin ollen osallistava toimintatutkimus.

Toimintatutkimuksen isänä pidetään saksalaissyntyistä sosiaalipsykologia Kurt Lewiniä, joka tutki erilaisia sosiaalisia ongelmia, antisemitismia, työyhteisöjä ja sotilaiden moraalia 1930–1940-lukujen Yhdysvalloissa. (esim. Kuula 1999.) Toimintatutkimuksen tavoitteena on perinteisesti käytännön toiminnan kehittäminen. Keskiössä ovat ihmisten toiminta ja vuorovaikutus. (Heikkinen 2007, 16.) Monet tutkijat ovat kuitenkin määritelleet toimintatutkimusta korostaen sen eri painopistealueita. Tässä työssä näkemykseni toimintatutkimuksesta perustuu kahteen erilaiseen määritelmään: Stephen Kemmis ja Mervyn Wilkinson (1998, 21) kuvaavat, että toimintatutkimus pyrkii tutkimaan sosiaalista todellisuutta tekemällä sen muutostarpeet näkyväksi. Samalla se muuttaa todellisuutta, jotta sitä olisi mahdollista tutkia eri näkökulmista. (Emt., 21). Määritelmässä korostuu toimintatutkimuksen kaksoistehtävä: toiminnan tutkiminen ja kehittäminen. J. B. Cunninghamin (1993, 4) määritelmä sen sijaan korostaa toimintatutkimuksen prosessiluonnetta ja käytännöllisyyttä: Toimintatutkimus viittaa kokonaiseen kirjoon toimintamalleja, joiden avulla suunnitellaan, kehitetään ja tutkitaan toimintaa tai teorioita. Toimintatutkimus on oppimisen ja tutkimisen prosessi. (Emt., 4.)

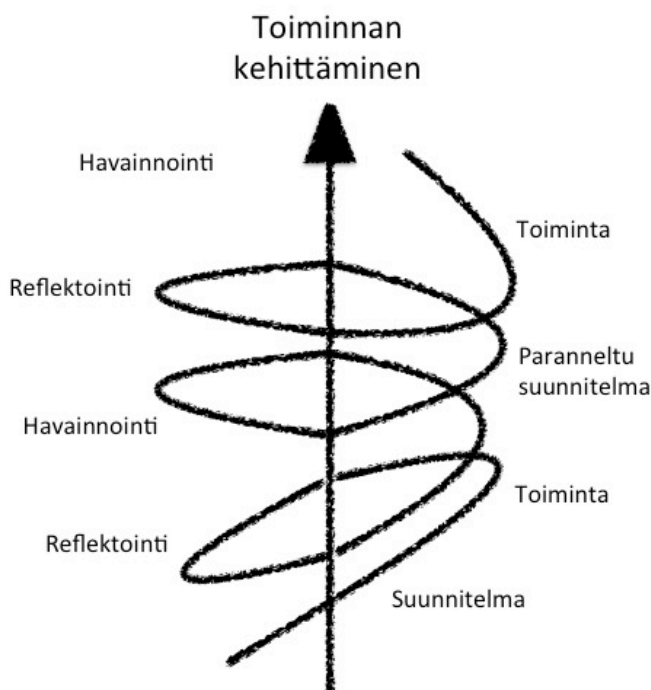
Sen sijaan, että toimintatutkimus määriteltäisiin varsinaiseksi tutkimusmenetelmäksi, se voidaan nähdä tutkimusstrategisena lähestymistapana, joka hyödyntää erilaisin menetelmin, esimerkiksi havainnoiden, haastatteluin tai kyselyin kerättyä aineistoa. Yleensä sen avulla pyritään myös saavuttamaan välitöntä käytännön hyötyä tutkimuksesta. (Heikkinen 2010, 214.) Myös tähän pro gradu -tutkielmaan liittyvässä mediakasvatusprojektissa toimintatutkimuksellisuudella pyrittiin hyödyttämään kaikkia osapuolia: mediakasvatusprojektiin osallistuvat nuoret oppivat mediataitoja, kirjoittamista ja itsevarmuutta, Vantaan työpajan ohjaajat oppivat uusia työtapoja ja minä tutkija-opettajana kehitin ammatillista osaamistani sekä edistin tutkimustani. Parhaimmillaan toimintatutkimus onkin enemmän kuin pelkkä tutkimus; se on kaikkia osapuolia kasvattava sosiaalinen roolileikki, yhteinen mielentila ja asenne.

Kasvatustieteen tohtori Hannu L. T. Heikkinen (2007) on eritellyt toimintatutkimukselle viisi piirrettä: Toimintatutkimus perustuu interventioon (1). Taustalla on ajatus siitä, että sosiaalisen todellisuuden aktiivinen muuttaminen paljastaa siitä uutta tietoa. Toimintatutkijat ajattelevat, että tutkijan on mahdotonta olla neutraali, objektiivinen ja ulkopuolinen silloin, kun tutkimus kohdistuu sosiaaliseen toimintaan. Lisäksi toimintatutkimus on luonteeltaan käytännönläheistä (2); se yhdistää teorian ja käytännön. Toimintatutkijoiden käytännönläheisyys on toisinaan jopa aiheuttanut erimielisyyksiä akateemisissa piireissä, mutta parhaimmillaan toimintatutkimukset rakentavat siltoja yliopistojen ja yhteiskunnan välille. (Heikkinen 2007, 27–31.)

Toimintatutkimus on myös osallistavaa (3). Yksinkertaisimmillaan osallistavuus voi tarkoittaa sitä, että yhteisön jäsenet osallistuvat aktiivisesti tutkimuksen eri vaiheisiin. Toisaalta osallistavuudella voidaan viitata tutkimushankkeen läpinäkyvyyteen ja siihen, että dialogi tutkijoiden ja käytännön toimijoiden välillä on avointa. Erityisesti osallistavassa toimintatutkimuksessa pyritään edistämään osapuolten välistä dialogia toiminnan kehittämiseksi. Toimintatutkijat ovat perustelleet toimintatutkimuksen osallistavan luonteen tärkeyttä sillä, että tavallisilla ihmisillä on oikeus osallistua tutkimukseen ja sitä kautta omia asioitaan koskevaan päätöksentekoon. (Heikkinen 2007, 32–33.)

Heikkinen (2007) kuvaa toimintatutkimusta myös reflektiiviseksi (4) ja prosessimaiseksi (5). Reflektointi, eli omien toiminta- ja ajattelutapojen pohdinta ja analysointi koetaan yleisesti hyväksi työkaluksi esimerkiksi opettajan ammatillisen kasvun prosessissa. Toimintatutkimusta voidaan kuvata itsereflektiivisenä kehänä (toimintatutkimuksen spiraali, kuva 5), jossa toiminta, havainnointi,

reflektointi ja uudelleensuunnittelu toistuvat. Toimintaa siis havainnoidaan ja reflektoidaan ja kokemusten pohjalta suunnitellaan uusia ja parempia toimintatapoja. Tämä liittyy myös toimintatutkimuksen prosessimaisuuteen: Toimintatutkimuksen kohde, sosiaalinen toiminta ei pysähdy, vaan ilmiöt sen sisällä ovat jatkuvassa muutoksessa. Näin ollen toimintatutkimuksessa tarkkaillaan sitä, miten asiat ovat olleet ja mihin suuntaan ne ovat menossa. (Heikkinen 2007, 33–36.)

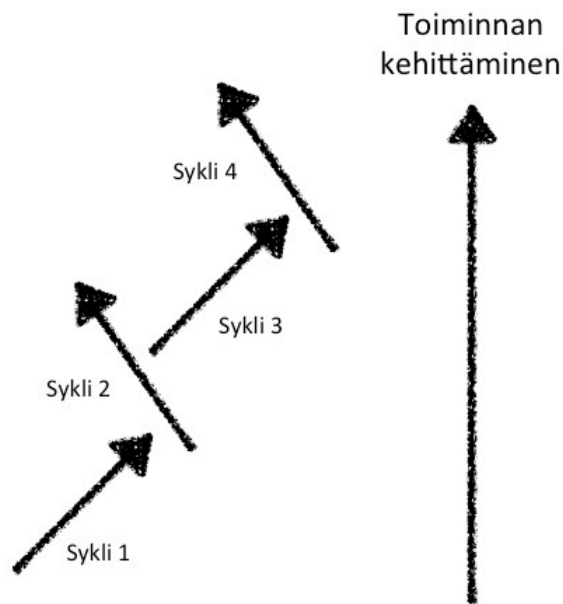


Kuva 5: Toimintatutkimuksen spiraali (esim. Lewin 1948 ja Heikkinen 2010, 221)

Toimintatutkimuksen spiraalimallia, jossa suunniteltuja syklejä asetellaan peräkkäin, voidaan kuitenkin myös arvostella esimerkiksi sen kaavamaisuudesta ja tutkimuksen tekijän kahlitsevuudesta. Tämän vuoksi toimintatutkimuksen syklimalliin ei pidä ripustautua liikaa. Todellisuudessa tutkimuksen vaiheet lomittuvat toisiinsa. Syklimallin mukainen toimintatutkimus on lisäksi hyvin etenevä ja progressiivinen, vaikka todellisuudessa tutkimusprojektit sisältävät aina sivupolkuja, pysähdyksiä ja ennakoimattomia ongelmia. (Heikkinen 2010, 221–222.)

Oma tutkimusprojektini koostui neljästä neljän viikon mittaisesta syklistä (ks. kuva 6), jotka lomittuivat toisiinsa voimakkaasti. Käytännössä toiminta jatkui siis katkeamattomana viikosta toiseen, mutta neljän viikon välein vaihtelin tietoisesti opetuksen painopistealueita ja toimintatapoja toiminnan kehittämiseksi. Lisäksi haastattelin tutkimukseen osallistuneet pajaohjaajat jokaisen syklin

jälkeen. Nämä haastattelut tukivat omia havaintojani sekä vahvistivat käsityksiäni siitä, mihin suuntaan kirjoittamisen opetusta olisi tarpeellista kehittää. Edellisen syklin tapahtumat onnistumisineen ja epäonnistumisineen vaikuttivat voimakkaasti seuraavan syklin toiminnan suunnitteluun. Tällainen jatkuvana etenevä syklimalli mahdollisti hallitun ja harkitun toiminnan kehittämisen pitkäkestoisen projektin aikana.



Kuva 6: Toimintatutkimuksen syklorakenne tässä tutkimuksessa

Tärkeä kysymys on, voidaanko ennakoimatonta toimintatutkimusta kaikkine sivupolkuineen pitää luotettavana. Minkälaista tietoa toimintatutkimus tuottaa? Koska toimintatutkimuksen avulla kehitetään toimintaa, voidaan sitä pitää onnistuneena, mikäli uusi käytäntö osoittautuu entistä paremmaksi. Tiedon toimivuus ja käyttökelpoisuus siis korvaavat luotettavuuden ja totuuden käsitteet. (Heikkinen ym. 2007, 171.) Näin ollen toimintatutkimus synnyttää uuden ymmärryksen, jonka esittäminen väitelauseilla on toisinaan haasteellista (mt., 173).

Ulla Suojasen (1992, 48) mukaan toimintatutkimuksen prosessi on koettava omakohtaisesti. Toimintatutkimuksen aineisto on yleensä suurilta osin niin sanottua pehmeää aineistoa (esim. osallistuvaa havainnointia, keskusteluja, haastatteluja), jonka sisäisen validiuden arviointi riippuu pitkälti tutkijan asiantuntijuuden varassa. Asiantunteva tutkija tuntee projektin osallistujat ja tilanteen ja on siksi pätevä arvioimaan aineiston ristiriidattomuutta. Lisäksi toimintatutkimuksen

prosessiluonteen takia tutkijan havainnot usein toistuvat useita kertoja, mikä osaltaan helpottaa tulkintaa. (Mt., 50–51.) Havaintotietoa voidaan pitää myös ulkoisesti validina silloin, kuin tutkija on tulkinnut havainnot oikein. Haastatteluista ja keskusteluista kerätty tieto taas on ulkoisesti validia silloin, kun tiedon antajat ovat rehellisiä. (Esim. Mt.)

3.2.1 Osallistava toimintatutkimus ja kanssatutkijat

Toimintatutkimukseen voidaan soveltaa erilaisia lähestymistapoja ja käytänteitä: Esimerkiksi kriittinen toimintatutkimus hyödyntää kriittisen teorian perinteitä toiminnan tutkivaan kehittämiseen. Toimintatieteen avulla kehitetään ja tutkitaan organisaatioiden toimintaa. Suomessa kehitetyn kehittävän työntutkimuksen avulla taas pyritään tehostamaan työyhteisöjen toimintaa yhdessä työntekijöiden kanssa. Design-tutkimus hyödyntää toimintatutkimuksen näkökulmia uusien tuotteiden tai esimerkiksi oppimisympäristöjen suunnittelussa. Tutkiva opettaja -liike sen sijaan rakentaa opettamisen ja kasvatustyön teoriaa opettajien reflektion ja tulkintojen pohjalta. (Heikkinen, Kontinen & Häkkinen 2007.) Toimintatutkimuksen luonne kehittyikin usein tutkijan asettamien tavoitteiden arvomaailman ja etujen mukaiseksi. (Jyrkämä 1978, 50).

Osallistava toimintatutkimus pyrkii lisäämään tutkimuskohteensa mahdollisuuksia osallistua tutkimukseen. Perinteisesti länsimaissa osallistavaan toimintatutkimukseen liitetään myös tuotannollisen kehittymisen intressi. Sen sijaan kolmansissa maissa toimintatutkimus rinnastetaan poliittisluontoisten kansanliikkeiden toimintaan, joissa tavoitteena on ihmisten voimaannuttaminen ja taistelu sosiaalisen oikeudenmukaisuuden puolesta. (Heikkinen, Kontinen & Häkkinen 2007, 50–51.) Juuri sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ihanne on innoittanut myös minua tutkimuksessani, mutta samalla koen, että tasa-arvoisuutta tavoitellessamme myös yhteisöjen tehokkuus kasvaa. Oman oikeudenmukaisuuskäsitykseni mukaan niille, joiden lähtötilanne on heikompi, on tarjottava enemmän ja jatkuvasti uusia opetusmenetelmiä. Myös voimaantuminen on oman näkemykseni mukaan jokaisen mediakasvatusprojektiin osallistujan, myös tutkimuskohteen, oikeus.

Erityisesti amerikkalaista kaupunkikulttuuria tutkinut William Whyte (1991) korosti toimintatutkimuksissaan kohdeyleisön osallistumista tutkimusprosessiin yhdessä tutkijoiden kanssa. Whyte käytti kohdeyleisöstään termiä co-researchers. Whyten jalanjäljissä käytän tässä työssä termiä kanssatutkijuus merkitsemässä tutkimukseeni osallistuvien nuorten ja pajaohjaajien työpanosta projektin toiminnan kehittämisessä. Painotan tutkielmani analyysiosassa sekä itsereflektiota että

yhteistoiminnallisuutta; omien havaintojeni lisäksi nostan analyysini keskiöön sekä koko työryhmän sisäisen dialogin että Vantaan pajaohjaajien kanssa käymäni keskustelut.

Tässä toimintatutkimuksessa osallistavuudella tarkoitetaan sekä kohdeyhteisön jäsenten mahdollisuutta osallistua aktiivisesti tutkimuksen eri vaiheisiin että avointa dialogia tutkijan ja käytännön toimijoiden välillä. Lähtökohtani mediakasvatusprojektissa oli, että tutkimuksellisen edun lisäksi projektini palvelisi myös kohdeyhteisöni etuja ja tarpeita. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että avoin keskustelu eri toimijoiden tarpeista, toiveista ja odotuksista aloitettiin Vantaan työpajaohjaajien kanssa heti, kun idea projektista sai alkunsa. Lisäksi mediakasvatusprojektin suunnittelussa huomioitiin eri työntekijöiden osaamisalueet ja kiinnostuksen kohteet sekä työpajan toiminnan kehittämistarpeet. Projektin edetessä myös luovan kirjoittamisen opetukseen osallistuneet nuoret pääsivät suunnittelemaan, arvioimaan ja kehittämään toimintaa jatkuvasti.

3.2.2 Toimintatutkijan rooli

Toimintatutkimuksessa tutkija ei ole ulkopuolinen tarkkailija, vaan aktiivinen vaikuttaja ja toimija. Tutkijan on itse tapauskohtaisesti ratkaistava, miltä osin hän osallistuu toimintaa ja miltä määrin omaksuu tutkijan roolin (esim. Jyrkämä 1978; Suojanen 1992). Vielä 1970-luvulla Jyrki Jyrkämä (1978, 45) arvioi, että toimintatutkimus on parhaimmillaan silloin, kun kohdeyhteisön jäsenet alkavat tutkijan avustamina itse tutkia itseään ja ympäristöään. Näkemys pitää kuitenkin sisällään kuvan tilanteesta, jossa tutkija on jollain tavalla muusta ryhmästä erillinen. Toisen ääripään (esim. Carr & Kemmis 1986) mukaan ainoat henkilöt, jotka voivat toimia toimintatutkijoina käytännön tilanteissa, ovat osallistujat itse. Näkökulmat toimintatutkijan rooliin siis vaihtelevat. Toimintatutkijan rooli muotoutuukin omanlaisekseen jokaisen projektin edetessä.

Terhi Huovinen ja Esa Rovio (2007, 94) ovat esittäneet, että toimintatutkija voi olla joko toimija-tutkija tai tutkija-toimija. Mikäli tutkija ryhtyy kehittämään omaa työtään tutkivalla otteella, hän voi kutsua itseään toimija-tutkijaksi. Tällöin hänellä on jo käytännön kokemusta tutkimuskohteestaan. Sen sijaan tutkija, joka varta vasten tutkimuksellisista intresseistä etsii itsellensä tutkimuskohteen, jota tutkia ja kehittää, on luonteeltaan tutkija-toimija. Hänelle tutkimusaihe on tuttu aiempien tutkimusten ja kirjallisuuden avulla. Huovinen ja Rovio tarkentavat kuitenkin, että tuskin koskaan tutkija lähtee liikkeelle vain teoreettisesta tai käytännöllisestä näkökulmasta, vaan mukana on aina osasia molemmista. (Emt., 94–95.)

Toimintatutkijalla voi myös olla henkilökohtaisia latautuneita näkemyksiä tai ennakko-oletuksia tutkimusilmiöstä. Niiden tunnistaminen ja käsitteleminen on objektiivisuuteen pyrkimisen näkökulmasta erityisen tärkeää. (Huovinen & Rovio 2007, 97.) Myös ennakkoluulot voivat vaikuttaa koko projektin etenemiseen. Hannu Heikkisen (2007, 20) mukaan toimintatutkimuksen tutkija on aina aktiivinen vaikuttaja ja toimija. Toimintatutkija pyrkii voimaannuttamaan ja valtauttamaan informanttejaan. (Emt., 20.) Jotta nämä ylevät tavoitteet toteutuisivat, vaaditaan luottamusta tutkijan ja kohdeyleisön välillä. Luottamus edellyttää dialogisuutta, joka käytännössä tarkoittaa osallistumista, sitoutumista, vastavuoroisuutta, vilpittömyyttä ja refleksiivisyyttä. Myös vastavuoroisuus on tärkeää: tutkijan on oltava valmis panostamaan tutkimukseen yhtä paljon kuin hän vaatii osallistujilta. (Huovinen & Rovio 2007, 102–103.)

Toimintatutkimuksen aikana myös tutkija itse oppii uutta ja kehittyy ihmisenä. Keskiössä on näin tutkijan oman persoonan kasvaminen. (Kuula 1999, 148.) Tämä luonnehtii myös omaa tutkimustani. Hannu Heikkisen (2010, 223) mukaan subjektiivisuus on ilmeinen osa toimintatutkimusta:

” Toimintatutkimuksen tekijälle on tyypillistä lähestyä tutkimuskohdetta ensimmäisessä persoonassa. Tutkija tekee tutkimustaan *itsestään* ja *meistä*, jolloin dualistinen asenne tiedon subjektin ja objektin väliltä häviää. Tieto on tässä tapauksessa olemassa ihmisen elämismaailman, henkilökohtaisen tulkitsevan kokemuksen, horisontin kautta.” (Mt., 223)

Tämän toimintatutkimuksen luovan kirjoittamisen projektissa ajauduin tutkijana eräänlaiseen vierailevan opettajan rooliin. Tämä johtui osaltaan varmasti siitä, että tapasin työpajan nuoret vain kerran viikossa, tiettyinä aikoina, tietyn toiminnan puitteissa. Työpajan nuoret ja ohjaajat sen sijaan tapasivat toisensa päivittäin, joten ryhmän sosiaaliset suhteet rakentuivat pitkälti niinä aikoina, kun en itse ollut paikalla. Kuvittelin ensin tästä roolista olevan haittaa tutkimuksen dialogisuuden kannalta, mutta projektin edetessä huomasin, että tietty ulkopuolisuuteni myös viehätti projektiin osallistuneita nuoria: he eivät kenties kyllästyneet minuun samalla tavoin kuin vakituisiin pajaohjaajiin, joten sain säilyttää kiinnostavan keskustelukumppanin roolin. Projektin edetessä osa nuorista suhtautui minuun myös useammin vertaisenaan. Tämän oletan johtuvan siitä, että he pääsivät vaikuttamaan toiminnan suunnitteluun kanssatutkijoina.

Projektin edetessä huomasin myös, että se, että joka ikinen torstai ilmaannuin paikalle samaan aikaan ja samoine vitseineni, alkoi vähitellen lisätä nuorten luottamusta minua ja tutkimustani kohtaan. En ollutkaan ohikulkija, vaan pysyvä ihminen, jonka toiminnalla osana nuorten elämää alkoi olla heille merkitystä. Tutkijana siis toisaalta rikoin tutkimuskohteideni arkielämän rutiineja (ks. Vilkkä 2005), mutta toisaalta tekemällä sen rutiininomaisesti, voitin puolelleni nuorten luottamuksen. Lyhyemmän projektin aikana tämä ei olisi välttämättä onnistunut. Toimintatutkimuksen tärkeä tavoite on, että tutkittavien toiminta on mahdollisimman luontevaa. Eräs tutkijalle arvokas, mutta työläs tapa saavuttaa tämä tavoite on voittaa puolelleen tutkimuskohteidensa luottamus. (Ks. Eskola & Suoranta 2000, 101; Vilkkä 2006, 57.)

3.3 Tutkimusaineisto ja analysoinnin menetelmät

Tutkimusaineistoni koostuu tutkimusjaksoni aikana tekemistäni havainnoista ja omasta oppimisen prosessistani, joita reflektoin tutkimuspäiväkirjassani. Lisäksi käytän tutkimusaineistona:

- luovan kirjoittamisen opetukseeni osallistuvien nuorten tekstejä ja haastatteluita
- kehittämiäni ja soveltamiani luovan kirjoittamisen harjoituksia
- Työpajaohjaajien kanssa käymiäni keskusteluita ja haastatteluita
- nuorten mediasuhdetta analysoivan kyselyn vastauksia.

Projektiin osallistuneet nuoret siis täyttivät sekä projektin alussa että lopussa erilliset kyselylomakkeet. Haastattelin projektiin osallistuneet pajaohjaajat keskustelunomaisesti ryhmässä ennen projektin alkua sekä jokaisen syklin jälkeen, ennen uuden syklin alkua. Lisäksi teetin syklien välikohdissa nuorille erilaisia pelillisiä välikyselyitä. Projektin lopussa haastattelin vielä sekä pajaohjaajat että nuoret yksitellen.

Vaikka haastatteluita, kyselyitä ja nuorten mediatuotoksia kertyi tutkimusaineistokseni paljon, käytin aineiston keräämisen pääasiallisena metodina toimintatutkimukselle tyypillistä aktivoivaa osallistuvaa havainnointia, jonka tulokset kirjasin tutkimuspäiväkirjaani. Aktivoiva osallistuva havainnointi pyrkii sekä ymmärtämään että muuttamaan tutkimuskohteena olevaa sosiaalista todellisuutta (Vilkkä 2006, 46.) Omia havaintojani täydennän ja arvioin työni analyysiosassa haastatteluiden ja kyselyiden tuloksilla. Projektin aikana syntyneistä nuorten kirjallisista ja multimediaalisista teksteistä en myöskään etsi merkityksiä, vaan toiminnan ilmentymiä.

Monipuolisen aineiston avulla tarkoitukseni on varmistaa omia havaintojani sekä niistä tekemiäni tulkintoja (Ks. Emt., 25.).

Hanna Vilka (2006, 21) kuvailee, että tutkimusaineiston kerääminen havainnoimalla tarkoittaa ”kuuntelemista, katselemista, haistamista ja maistamista”. Ei siis riitä, että tutkija havainnoi tutkimuskohteidensa toimintaa ja haastattelee heitä. Mielenkiinto tulee suunnata kaikkeen tutkimusta ympäröivään: tiloihin, tilanteisiin, esineisiin, asentoihin, ilmeisiin, äänenpainoihin, liikekieleen ja niin edelleen. Oman projektini aikana koin toisinaan havainnoinnin haasteelliseksi tilanteissa, joissa itse aktiivisesti johdin suuren ryhmän toimintaa. Tämän vuoksi keskustelimme toiminnan sisällöistä, nuorten reaktioista ja opetusmetodien toimivuudesta pajaohjaajien kanssa jokaisen tapaamiskerran jälkeen. Näistä palautekeskusteluista sain paljon vahvistusta omille havainnoilleni ja kuvailen niitä paljon myös tutkimuspäiväkirjassani.

Tutkimuksen haastattelumetodina käytin toimintatutkimukselle tyypillisesti teemahaastattelua. Pyrin pitämään kaikki haastattelutilanteet keskustelunomaisina. Haastattelujen rungot ja pääteemat suunnittelin omien havaintojeni perusteella. (Ks. Huovinen & Rovio 2008, 110.) Nuoria haastatellessani kiinnitin lisäksi erityistä huomiota siihen, että en haastattelutilanteessa johdatellut heidän vastauksiaan, sillä projektin aikana opin, että heillä on suuri miellyttämisen tarve. Nuorten loppuhaastatteluissa säästin lisäksi aikaa sille, että ennätin antaa jokaiselle nuorelle henkilökohtaisesti kannustavaa ja positiivista palautetta. Nuoret saivat projektin lopussa myös viralliset todistukset tutkimukseen osallistumisesta.

Aineiston analysointiin sovelletaan kvalitatiivista sisällönanalyysiä, johon useimmat laadullisen tutkimuksen eri tavoin nimetyistä analyysimenetelmistä jollakin tasolla perustuvat (ks. Tuomi & Sarajärvi 2006, 93). Kvalitatiivisen sisällönanalyysin avulla on mahdollista etsiä aineistosta sille ominaisia piirteitä sekä tulkita niitä (Gerodimos & Ward 2007, 114). Tässä työssä sisällönanalyysi edustaa yläkategoriaa konkreettiselle hyödyntämälleni analyysikeinolle: teemoittelulle. Teemoittelussa aineiston keskeisiä aiheita voidaan etsiä joko aineistolähtöisesti tai teorialähtöisesti (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Itse lähdin liikkeelle teorialähtöisesti. Aloitan analyysin etsimällä aineistostani käsitteellistä viitekehystäni mukaillen huomioita seuraavista lähtökohtateemoista:

- 1) Työttömien nuorten mediasuhteet
- 2) Työttömien nuorten kirjoittajaidentiteetti

- 3) Medialukutaidon osa-alueet (Buckingham 2003)
- 4) Multimodaalisuus
- 5) Kirjoittamiskäsitykset (Ivanič 2004)
- 6) Monilukutaito
- 7) Osallistuminen vs. passiivisuus
- 8) Valtautuminen ja luovuus

Lähtökohtateemat	Sykli 1	Sykli 2	Sykli 3	Sykli 4
1. Työttömien nuorten mediasuhteet	★			★
2. Työttömien nuorten kirjoittajaidentiteetti	★			★
3. Medialukutaidon osa-alueet	★	★		
4. Multimodaalisuus	★	★	★	★
5. Kirjoittamiskäsitykset		★		
6. Monilukutaito		★	★	
7. Osallistuminen vs. passiivisuus			★	
8. Valtautuminen ja luovuus			★	★

Kuva 7: Lähtökohtateemojen painopistealueet sykleittäin.

Jo luovan kirjoittamisen projektin toimintaa suunnitellessani korostin näiden lähtökohtateemojen käsittelyä tietoisesti eri sykleissä (ks. kuva 7). Tiettyjen teemojen käsittely korostui eri sykleissä myös tutkimukseen osallistuneiden nuorten ja pajaohjaajien aloitteista. Lisäksi analyysin edetessä lähtökohtateemojen sisältä nousi esiin myös uusia pienempiä teemallisia kokonaisuuksia, jotka myös huomioin analysoidessani tutkimusaineistoani. On tyypillistä, että rönkyilevän toimintatutkimuksen tutkimusaineisto ei noudata tutkijan alkuperäistä jäsennystä (ks. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Vastatakseni tutkimuskysymykseeni ”Kuinka työttömien nuorten mediasuhteita voidaan tukea luovan kirjoittamisen mediapedagogisten menetelmien avulla?”, koin tarpeelliseksi ensin tarkastella, minkälaisina tutkimukseen osallistuneiden nuorten mediasuhteet projektin alussa näyttäytyivät. Tämän lisäksi kuvaan nuorten kirjoittajaidentiteettiä ja sen rakentumista projektin aikana hyödyntäen tutkimuskysymystäni taustoittavaa kysymystä ”Minkälaisia kirjoittajia työttömät nuoret ovat?”.

Johtopäätöksissä hahmottelen aineistoistani nousseiden tulosten perusteella, minkälainen mediakasvatuksellinen toiminta tässä toimintatutkimuksessa tuki työttömien nuorten toimijuutta sekä kirjoittamisen oppimista. Työni tavoitteena on paitsi tarkastella kirjoittamisen opiskelua mediakasvatuksellisenä ilmiönä, myös kehittää mediakasvatuksellisia kirjoittamisen opetuksen menetelmiä. Hyödynnän tässä vaiheessa tutkimustani apukysymystäni ”Miten kirjoittamisen opettamisen tapoja voitaisiin mediakasvatuksen näkökulmasta uudistaa?”

4 TULOKSET

Tässä luvussa etsin tutkimusaineistosta vastauksia tutkimuskysymykseeni. Samalla kuvaan tutkimukseen osallistuneiden työttömien nuorten mediasuhteita ja heille ominaisia kirjoittamisen tapoja. Pyrin esittelemään omat havaintoni suhteessa työn teoriaosassa esittelemiini tieteellisiin käsitteisiin.

4.1 Sykli 1: Kirjoittajaidentiteetti ja mediasuhde

Vantaan Viestintä- ja vuorovaikutustyöpajassa työttömät nuoret harjoittelevat vuosittain esimerkiksi ansioluettelon kirjoittamista. Lisäksi työpajan projektit sisältävät jonkin verran perinteisen kirjoittamisen opetusta. Tutkimukseeni osallistuneet työpajaohjaajat olivat kuitenkin yhtä mieltä siitä, että työpajojen työttömät nuoret hyötyisivät nykyistä määrätietoisemmasta kirjoittamisen opetuksesta. Samalla he kokivat, että nuorten innostaminen kaikenlaiseen kirjoittamiseen, mutta erityisesti perinteisten tekstilajien tuottamiseen on hankalaa. Tätä he perustelivat sillä, että monilla työpajan nuorista on oppimisvaikeuksia, epävarmuutta suomenkielen taidossa sekä lamauttavan negatiivisia kokemuksia koulukirjoittamisesta.

Koulukirjoittamisen kokemuspohja heijastui voimakkaasti myös tutkimukseeni osallistuneiden nuorten kirjoittajaidentiteettiin: Nuorista ne, jotka olivat menestyneet peruskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa hyvin tai kiitettävästi, myönsivät poikkeuksetta pitävänsä perinteisestä kirjoittamisesta. Sen sijaan nuoret, joiden peruskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden arvosana oli ollut tyydyttävä, välttävä tai heikko, kuvasivat suhdettaan kirjoittamiseen joko ”viha-rakkaussuhteeksi” tai puhtaasti ”vihasuhteeksi”. Peruskoulun äidinkielen oppitunneilla hyvin tai kiitettävästi menestyneet nuoret myös korostivat perinteisen kirjoittamisen sosiaalista ja poliittista luonnetta (ks. Ivanič 2004), kun taas tyydyttävästi, välttävästi tai heikosti menestyneet kuvasivat kirjoittamista vain kevyesti huviksi tai pakkopullaksi.

Projektini ensimmäisellä tapaamiskerralla (ks. Liite 1, Opetuskerta 1) tutkimukseen osallistuneet nuoret tutkivat omaa kirjoittajaidentiteettiään esimerkiksi lehtileikkeistä koostettujen tekstinaamioiden avulla (kuva 8). Harjoituksen aikana nuoret etsivät aikakauslehdistä omaa kirjoittajuuttaan kuvaavia sanoja ja kuvia ja somittelivat niistä uuden tekstikokonaisuuden kasvoilleen. Nuoret kutsuivat syntyneitä tuotoksia sanaselfieiksi. Harjoitus aloitti prosessin, jossa

nuoret analysoivat eri näkökulmista suhdettaan kirjoittamiseen. Lähes kaikki nuoret arvioivat, että kirjoittaminen on heille joskus vaikeaa. Vain kaksi projektiin osallistunutta nuorta oli sitä mieltä, että kirjoittaminen on heille aina helppoa. Vaikeimmiksi asioiksi kirjoittamisessa nuoret mainitsivat aloittamisen ja tekstin valmiiksi saattamisen. Kahta nuorta lukuun ottamatta kaikki nuoret myös myönsivät pitävänsä kirjoittamista enemmän esimerkiksi piirtämisestä, valokuvaamisesta ja esiintymisestä.



Kuva 8: Esimerkkejä nuorten omaa kirjoittajaidentiteettiä kuvaavista tekstinaamioista

Projektin ensimmäinen tehtävä paljasti myös nuorten tarpeen tarkastella kirjoittamista multimodaalisena toimintana. Osa nuorista hahmotti jopa oman kirjoittajaidentiteettinsä enemmän kuvallisena, kuin sanallisena rakennelmana.

Ensimmäisen tapaamiskertamme yhtenä tavoitteena oli erilaisten harjoitusten kautta etsiä ja tunnistaa nuorten kirjoittajaidentiteettiä ja vahvuuksia kirjoittajina. Nuoret kuvailivat itseään ja kertoivat itsestään mielellään. Tekstinaamioharjoituksessa oli nähtävissä se, että toiset kertoivat itsestään ennemmin pelkkien kuvien avulla, kun toiset taas valitsivat naamioonsa pelkkiä sanoja.

(Ote tutkimuspäiväkirjasta 20.8.2015)

Projektin toisella tapaamiskerralla (ks. Liite 1, Opetuskerta 2) nuoret täyttivät mediasuhdetta kartoittavat taustatietokyselyt, jonka avulla he kertoivat esimerkiksi käyttämistään internetpalveluista sekä mediavälineistä. Nuorista 14 (n=18) kertoi kyselyssä pitävänsä ystäviinsä yhteyttä jonkun mediavälineen kautta päivittäin tai useita kertoja päivässä. Vain puolet nuorista kertoi tapaavansa ystäviään kasvokkain melkein joka päivä tai useammin, ja puolet nuorista kerran viikossa tai harvemmin. Nuoret myös mainitsivat käyttävänsä erilaisia mediavälineitä monipuolisesti: Jokaisella oli henkilökohtaisesti käytettävissään tietokone, 16:lla älypuhelin ja kolmella tabletti. Kolmea nuorta lukuun ottamatta jokaisen kodista löytyi myös televisio. Internetissä nuoret kertoivat käyttävänsä aktiivisimmin erilaisia yhteisöllisiä verkkopalveluita (esim. YouTube, Facebook, Instagram), pikaviestimiä (esim. WhatsApp, Messenger), digitaalisia pelejä (esim. Battelfield, Candy Crush) sekä sähköpostia.

Tuotokset, joita julkaissut verkossa	Julkaisijoiden lukumäärä (n = 18)
Kuvia (esim. Facebook, Instagram)	12
Videoita (esim. YouTubessa)	4
Musiikkia	2
Piirustuksia	2
Mielipidekirjoituksia	2
Blogi	1
Koulutöitä osana opintoja	1
Fiktiivisiä kirjoituksia	1
Myynti-ilmoituksia	1

Kuva 9: Nuorten kokemukset verkkojulkaisemisesta projektin alussa

Sen sijaan nuoret eivät olleet projektin alussa erityisen innokkaita julkaisemaan omia tuotoksiaan verkossa, vaikka suurin heistä suurin osa myönsikin julkaisseensa joskus verkossa esimerkiksi

valokuvia (ks. kuva 9). Osa nuorista jopa hieman säikähti kertoessani, että luovan kirjoittamisen projektin aikana syntyneitä tuotoksia on tarkoitus julkaista ryhmämme yhteisessä blogissa ja mahdollisesti jopa aikakauslehdessä. Omien havaintojeni mukaan tutkimukseeni osallistuvat nuoret vaikuttivatkin tarvitsevan positiivisia kirjoittamiskokemuksia sekä tukea itseilmaisussa, kirjoittamaan innostamisessa ja sosiaalisten taitojen harjoittelussa. Heidän kansalaisidentiteettiään suhteessa mediaan leimasi epäusko omiin vaikutusmahdollisuuksiin. He eivät olleet kiinnostuneita julkaisemaan omia tuotoksiaan ja mielipiteitään, tai osallistumaan keskusteluihin sosiaalisessa mediassa, vaikka he seurasivatkin esimerkiksi verkkokeskusteluita aktiivisesti. (Vrt. Kotilaisen & Rantala 2008, 56.)

Osa tutkimukseni nuorista toisaalta suhtautui mediaan hyvin kriittisesti, jopa kielteisesti. Tämä näkyi esimerkiksi siten, että he olivat tehneet tietoisin päätöksen, että eivät halua käyttää älypuhelimia tai sosiaalisen median palveluita. Heidän suhdettaan mediaan voidaan kuvata yksiulotteiseksi; suhteessa korostui median itseen kohdistuvat vaikutukset (ks. Kotilainen & Rantala 2008, 56–57), sekä tarve irrottautua tästä vaikutuspiiristä. Heidän tapauksessaan on mielekästä kysyä, voiko näin ehdoton mediakriittisyys jossain määrin jopa tukea nuoren syrjäytymistä. Nuoret myös kokivat vaikeaksi muodostaa omaa mielipidettä erilaisista mediatuotoksista. Tämä voi johtua sosiaalisten taitojen puutteesta, mutta myös oman mediasuhteen epävarmuudesta.

Tutkimukseen osallistuneet pajaohjaajat kaipasivat projektilta erityisesti tukea siihen, että nuoria tuettaisiin aktiiviseen kansalaisuuteen ja omien mielipiteiden ilmaisemiseen, myös verkossa. He myös pohtivat nuorten verkkojulkaisemisen osaamista, tarpeita ja kokemuksia projektin ensimmäistä sykliä arvioivassa ryhmähaastattelussa. Ja samalla he tulivat perustelleeksi tarkemmin työttömien nuorten tarpeita mediapedagogiselle nuorisotyölle.

”Ei noilla (nuorilla) oo tarvetta jakaa asioita (verkossa). Niillä ei oo välttämättä tarvetta semmoseen. Ne on semmosia individualisteja, että ne on niissä omissa poteroissaan. Mutta ehkä juuri se olis semmosta, mitä vois harjotella vielä lisää. Se on niitten epämukavuusalue, että ne joutuu vähän jakamaan niitä ja joutuu vähän antamaan palautetta ja joutuu vähän olemaan esillä sen oman tekemisensä kanssa.”
(Ohjaaja 1)

”Yks nuori just kertoi, että hän oli yhtenä iltana viis tuntia seurannut yhtä ja samaa verkkokeskustelua. Ja koko sinä aikana hän ei ollut itse kirjoittanut sinne mitään. Hän

oli vaan seurannut toisten keskustelua. Hän sanoi, että ei hän halua sinne mitään laittaa, mutta hän kattoo, mitä toiset laittaa.” (Ohjaaja 2)

”Yks nuori haki töitä ja laittoi hakemuksen yhteystietoihin sähköpostiosoitteen sihteerihuora.com. Siinä sitten väännettiin, että pitäiskö muuttaa siihen joku toinen osoite. Ja tää nuori oli sitä mieltä, että koko oma identiteetti menee, jos ei saa pitää tota osotetta.” (Ohjaaja 3)

Itestä tuntuu, että sitä juoksee liikkuvan junan perässä, kun yrittää ymmärtää tota sosiaalista mediaa. Mä aina aattelen, että noi nuoret on niinku sen junan kyydissä ja mä läähätän siellä perässä. Ja musta tuntuu itestä, että mulla ei oo oikein mitään sanottavaa siitä (sosiaalisesta mediasta), mutta sitten kun mä yritän kysyä niiltä (nuorilta), että voittekste nyt vähän opettaa jotain, ni ei sieltä kuitenkaan tuu mitään. Et onks ne niinku ottanu ees haltuun sitä? Että kuka sen sosiaalisen median niinku oikeesti hallitsee? Vai eiks ne vaan halua kertoa mulle? (Ohjaaja 1)

Nämä nuorten lähtökohdat voidaan nähdä osana monilukutaitojen haasteita. Ihmisen osaamiskentässä monilukutaidot edustavat sosiaalista toimijuutta ja osallisuutta, myös suhteissa mediaan (esim. Kupiainen ym. 2015). Sosiaalisen konstruktionismin ihmiskäsityksen mukaan myös tutkimukseen osallistuneet nuoret voidaan nähdä jatkuvasti muuttuvina potentiaaleina, jotka ovat mediasuhteissaan samaan aikaan sekä aktiivisia toimijoita että passiivisia median kuluttajia. Heidän mediasuhteensa kehittyy joko myönteiseen tai kielteiseen suuntaan. (ks. Kotilainen 2007, 151; Burr 2004, 157–158.)

4.1.1 Huojuvan minän rakennuspalikoita

Näistä lähtökohdista päätin aloittaa luovan kirjoittamisen projektin nuorten identiteettiä ja itsetuntoa tarkastelevilla ja tukevilla harjoituksilla. Samalla pyrin hellävaraisesti tutustuttamaan nuoret monipuoliseen itseilmaisuun. Projektin ensimmäisellä tapaamiskerralla nuoret toivoivat erityisesti, että he pääsisivät työstämään omia elokuvakäsikirjoituksia. Suunnittelinkin ensimmäisen syklin tapaamiskertojen (ks. Liite 1, Opetuskerrat 2, 3 ja 4) harjoitukset sellaisiksi, jotka sisälsivät elokuvakäsikirjoittamisen teemoja, mutta myös nuorten omien mielipiteiden, kokemuspohjan ja vahvuusalueiden tutkimista. Lisäksi pyrin sisällyttämään tehtäviin ryhmäytymistä tukevia elementtejä. Projektin alussa pyrin säilyttämään tapaamiskertojen rakenteen toistuvana ja

rutiininomaisena, sillä aikaisempi kokemukseni erityisnuorten kanssa työskentelystä on osoittanut, että tiukat rutiinit herättävät nuorten luottamuksen.

Toisella tapaamiskerralla tutkimme mediaympäristön käsittelyä ja kirjoitimme ja piirsimme katuliiduilla viestejä ohikulkijoille. Esittämisen tapojen hallinnan (vrt. Buckingham 2003) näkökulmasta nuorten vaikuttamispyrkimykset olivat mielenkiintoisia: Kirjoittaessamme katuliiduilla maahan ohikulkijoille tarkoitettuja viestejä, eräs nuori piirsi katuun isorintaisen naisen sekä jättimäisen peniksen. Jälkikäteen hän analysoi, että halusi kuvillaan huvittaa ohikulkijoita. Hän ei kuitenkaan myöntänyt huomioineensa tehtävän aikana sitä, että viereisessä talossa oli päiväkotia, jolloin suurin osa ohikulkijoista oli pieniä lapsia vanhempineen. Käytännössä nuorten katuliitupiirroksia kenties huvittivat ohikulkevia lapsia enemmän kuin heidän vanhempiaan. Toinen nuori taas piirsi katuun Timo Soinin ja kirjoitti sen viereen tekstit ”Persut” ja ”Tule hyvä jytky”. Hän kertoi toivovansa, että kuva ja teksti herättäisivät ohikulkijoissa keskustelunhalua sekä hallituksen toimintaa kritisoivia ajatuksia. Alueella, jolla tehtävän toteutimme, asuu erittäin paljon Perussuomalaisten kannattajia.

Jälkikäteen pohdimme yhdessä, minkälainen viesti tuotoksista todella välittyi ohikulkijoille. Peniksen piirtänyt nuori kertoi valinneensa piirustusaiheensa osittain miellyttämisen halusta; kun hän sai työnsä valmiiksi, muut olivat hurranneet. Hän myös kertoi kokeneensa, että pääsi tehtävän myötä konkreettisesti vaikuttamaan lähiympäristöönsä. Sen sijaan Timo Soinin piirtänyt nuori arvioi jälkikäteen, ettei tehtävä tarjonnut hänelle todellisia vaikuttamismahdollisuuksia.

Molemmissa esimerkeissä on erityistä se, että nuoret eivät tulleet katuliituharjoituksen aikana analysoineeksi mahdollista yleisöään, vaikka olimme keskustelleet yleisön merkityksestä ennen viestien työstämistä. Tehtävää seurannut kokoava keskustelu erilaisista yleisöistä ja niiden merkityksestä kirjoittajalle sisälsi paljon humoristisia elementtejä:

Nuori 2: Onneksi siitä (peniksen kuvasta) tuli tollanen vähän valaan näkönen.

Tutkija: Joo ehkä lapset, jotka kulkee tästä ohi, luulee sitä valaaksi.

Buckingham (2003, 30–31) on pohtinut myös mediakulttuurin muutosten suhdetta yleisöyteen: samalla kun esimerkiksi verkkopalvelut mahdollistavat erilaisten ilmiöiden tutkimisen monipuolisesti, ne myös ajavat ihmisiä yhä pienempiin leireihin, kaltaistensa joukkoon. Yleisöys kääntää katseen yksilöön median tuottajana ja kuluttajana. Laajojen näkökulmien sijaan juuri

elämänpiirien pienuus näkyi myös tutkimukseeni osallistuvien nuorten kirjoituksissa. Eniten he puivat teksteissään oman elämänsä kokemuksia. Näkökulman vaihtaminen tai itsestä hyvin erilaisen henkilön tunteisiin samaistuminen oli useimmille projektin alussa todella vaikeaa. Mediasuhdettaan tutkimuksen nuoret kuitenkin käsittelivät epäsuorasti jo heti kolmannella tapaamiskerralla kirjoittamissaan fiktiivisissä teksteissä:

Musiikki on ollut aina minun mukana jo ala-aste ikäisestä asti. Mutsi soitti harmonikkaa, joten sieltä se musikaalisuus ehkä tuli. Ainiin ja faijan broidi oli warnerissa säveltäjänä.

(Nuori 11, ote fiktiivisestä tarinasta)

Jari on 19-vuotias (erittäin huumorintajuinen) työtön nuorukainen. Vapaa-ajallaan hän on tietokoneella, härnäämässä muita tai muuten vaan spurguilemassa. Jari rakastaa naisia, musiikkia, videopelejä, sarjoja, tai mitä vaan, mikä ei ole ruotsia tai matikkaa.

(Nuori 2, ote fiktiivisestä tarinasta)

Petra työnsi muutaman taskustaan löytämänsä kolikon pelikoneeseen täkäläisellä pubilla.

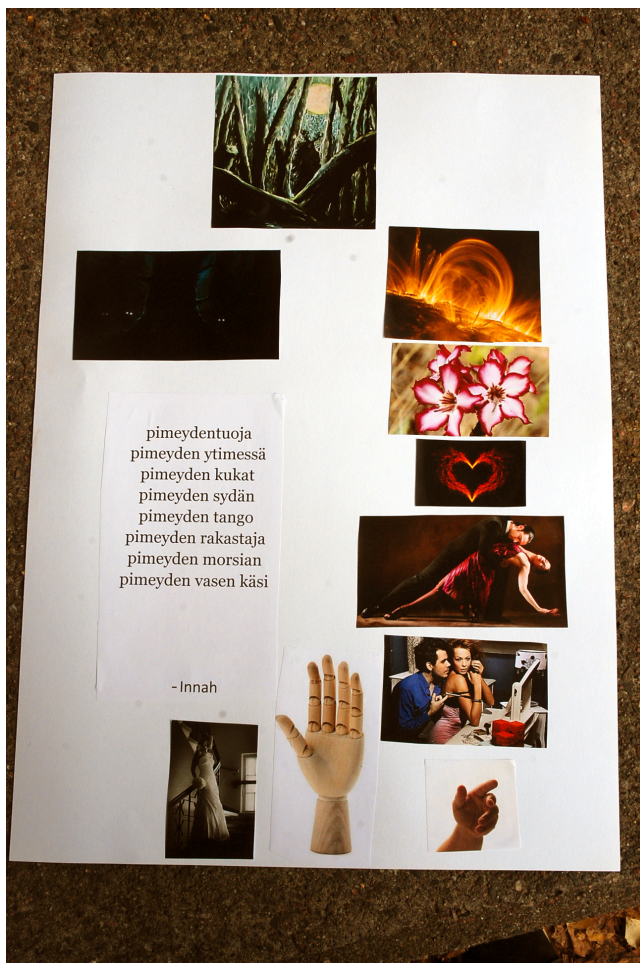
(Nuori 6, ote fiktiivisestä tarinasta)

Koska oma mediasuhde selvästi mietitytti nuoria projektin alussa, päätin projektin neljännen tapaamiskerran (ks. Liite 1, opetuskerta 4) tehtävissä käsitellä nuorten verkkoidentiteettiin liittyviä aiheita Google-runouden avulla. Näiden harjoitusten myötä havaitsin, että erilaisten median tuotannollisten prosessien käsitteleminen ja niistä keskusteleminen osana kirjoitustehtäviä innosti nuoria luovaan kirjoittamiseen ja ajatteluun. Aloitimme analysoimalla runoja ja internetin hakukoneiden toimintatapoja yleisesti, jonka jälkeen kirjoitimme runot Runokone-palvelun avulla. Kirjoitettuaan runot, nuoret tekivät niiden sanoista kuvahakuja Googlen kuvahakutoiminnolla ja rakensivat kirjoittamastaan runosta uuden kuvin kerrotun version. Samalla keskustelimme sanahakujen ja kuvahakujen eroista, sekä siitä, tehostivatko kuvat runojen kielikuvia vai muuttivatko ne niitä. Lisäksi pohdimme, kuinka runon sanoja tai vivahteita voi korostaa esimerkiksi kuvien koolla ja toistolla, sekä sitä, onko runossa toistuvan sanan kuvallinen merkitys sama jokaisella esiintymiskerralla.

Nuori 7: Ne voi tuoda siitä jotain uutta esille.

Tutkija: Se tässä onkin mielenkiintoista, että onko se kuvien kertoma runo sama kuin sanojen kertoma.

Tutkija: Voit



45

Tehtävän myötä syntyneet runot (ks. kuva 10) olivat aiheiltaan nuorille henkilökohtaisia ja vaikka monet olivat aiheistaan synkkiä, nuoret itse olivat lopputuloksiin tyytyväisiä. Nuoret myös pitivät itsestään selvänä sitä, että tällä tavoin remiksaten syntyneet uudet teokset, joissa tulostetut kuvahaut sommiteltiin liimaten kartongille, olivat tekijänoikeudellisesti heidän omiaan. Tämä ihmetytti tunnille osallistunutta pajaohjaajaa:

”Tän kertanen oli silleen kiva, että se oli aika iisibiisi, kaikille sopiva se tehtävä, mutta silti niistä tuli hienoja niistä runoista. Tavallaan aika jännä, kun se konehan sen runon niinku tekee, että miten nuoret oli niistä niin ylpeitä.” (Ohjaaja 3)

Tuotannollisen osaamisen (vrt. Buckingham 2003) kannalta kiinnitin Google-runotehtävässä huomiota siihen, että nuoret eivät tehtävän aikana lainkaan kritisoineet internetin hakupalveluiden tiedonkeräyksen tapoja. Lisäksi he kokivat esimerkiksi Google-runouden ja oman hakusanahistoriansa paljastavan heistä itsestään jotain arvokasta. Eräs nuorista kertoi, että oli tehtävässä syntynyt runo on hänelle niin henkilökohtainen, että hän aikoo kehystää sen kotinsa seinälle. Nuoret eivät myöskään kokeneet moderneja kirjoitusprosesseja lainkaan vieraaksi tavaksi tuottaa multimodaalisia tekstejä.

4.1.2 Kehollisuuden vaikeus

Kehollisuuden tematiikka nousi vahvasti esiin luovan kirjoittamisen projektin ensimmäisessä syklissä. Nuorten osallistuminen fyysistä toimintaa sisältäviin tehtäviin vaati projektin ensimmäisillä tapaamiskerroilla erityistä innostamista ja suostutteluakin. Olen kuvannut nuorten fyysistä olemista tutkimuspäiväkirjassani:

Kiva ryhmä. Osa nuorista on kyllä todella arkoja. Luultavasti joudun käyttämään aika paljon aikaa ja energiaa vain kannustamiseen ja innostamiseen. Nuorten kehonkieli on jotenkin niin sisäänpäin kääntynyttä.

(Ote tutkimuspäiväkirjasta 20.8.2015)

Puhuin nuorille heittäytymisestä ja siitä, että jotkut tehtävät projekti aikana tulevat varmasti tuntumaan tyhmiltä ja niin saakin olla. Nuoret vain mumisivat vastaukseksi.

Heidän kehonkielensä on sulkeutunutta. Tuntuu, että jo vaikkapa käden nostaminen voi olla liikaa jollekin. He vain istuvat mahdollisimman mykkyrässä ja imeytyvät itsensä sisään. Ja joillekin sielläkään ei näytä olevan oikein hyvä olla. Missään ei ole hyvä. Täytyy löytää heille sopivia keinoja liikutella itseään. Mikä voisi olla turvallinen liike? Ainakaan ei se käden nosto. Eikä seisominen tai kävelykään.
(Ote tutkimuspäiväkirjasta 27.8.2015)

Nuorten kehollisuuden haasteet huolestuttivat minua tutkijana erityisesti siksi, että toivoin pystyväni tutkimuksessa kehittämään nuorten mahdollisuuksia kanssatutkijuuteen. Ymmärsin, että ilman kehollista luottamuksen ilmapiiriä, pyrkimys kanssatutkijuuteen ei projektin aikana toteudu. Noora Pyyry (2015) on väitöskirjassaan tutkinut osallistavia menetelmiä ja niiden mahdollisuuksia tukea nuorten kanssatutkijuutta. Pyyryn väitöskirjatutkimuksessa (2015) osallistavat menetelmät yhdistettynä vapaaseen hengailuun synnyttivät tutkimustilanteisiin rennon ilmapiirin ja tukivat nuorten osallisuutta tutkimusprosessissa. Myös jotkut tämän luovan kirjoittamisen projektin kirjoitusharjoituksista sisälsivät aikaa yhteiselle hengailulle ja nämä harjoitukset, esimerkiksi edellä esitelty tekstinaamioharjoitus sekä katuliituharjoitus, osaltaan tarjosivat nuorille mahdollisuuksia uusintaa suhteitaan ympäröivään maailmaan. Samalla nämä tilanteet tuottivat myös sanatonta tietoa nuorten tunteista, onnistumisen kokemuksista ja oivalluksista.

Luovan kirjoittamisen projektin aikana havaitsin kuitenkin, että myös rajatut ryhmäytymistä tukevat kirjoitusharjoitukset selvästi rohkaisivat nuoria irrottautumaan kehollisista lukoistaan samalla kun toiset harjoitukset vain passivoivat nuoria entisestään. Esimerkiksi toisen tapaamiskerran alussa teettämäni sanaketjuharjoitus (ks. Liite 1, Opetuskerta 2) aktivoi nuoria sekä osallistumaan että liikkumaan. Harjoituksessa nuoret muodostivat sanaketjujen avulla yhteisiä fiktiivisiä henkilöitä. Jokaisen nuoren tuli osallistua sanaketjuun vain yhdellä sanalla. Yhden sanan tuottaminen ja esitleminen koko ryhmän edessä onnistui vaivatta kaikilta nuorilta. Harjoituksen toistuesssa he myös ottivat enemmän kontaktia toisiinsa: liikkui, nauroi ja kommentoi toistensa tuottamia sanoja ja yhteistä lopputulosta. Sen sijaan projektin myöhemmässä vaiheessa (ks. Liite 1, Opetuskerta 7) teettämäni perinteinen kuvantulkintaharjoitus, jossa nuoret postikorttien avulla tulkitivat toistensa tulevaisuudensuunnitelmia, passivoi lähes kaikkia tutkimukseen osallistuneita nuoria. Tämä näkyi esimerkiksi nuorten yksiulotteisina vastauksina:

”Se oli hyvä, kun yks nuori valitsi semmosen postikortin, jossa peikko paistoi makkaraa nuotiolla. Ja sit sen nuoren tulevaisuuden unelma oli, että mulla on nälkä, mä haluan

ruokaa. Että se oli semmosta tosi simppeä, että mä haluan syömään. Vaikka siitä voi tietysti keski-ikäinen taideohjaaja tulkita vaikka mitä.”

(Ohjaaja 1)

Pyryä (2015) mukaillen koin siis osallistavien mediakasvatuksen menetelmien parhaimmillaan sisältävän tilallis-kehollista reflektiota, joka edisti nuorten mediasuhteen kehittymistä. Sen sijaan draamallisia elementtejä tai koko ryhmän edessä esiintymistä vaativat tehtävät ahdistivat selvästi suurta osaa tähän tutkimukseen osallistuneista nuorista. Jo projektin ensimmäisissä tehtävissä nuoret kuitenkin paljastivat pieniä viitteitä tarpeestaan peilata ja asemoida itseään suhteessa yhteiskuntaan ja omaan ympäristöönsä. Tämä tarve kehittyi voimakkaasti ryhmän keskenäisen luottamuksen kasvaessa projektin edetessä, ja kannusti lopulta nuoria myös julkiseen toimijuuteen.

4.2 Sykli 2: Medialukutaidosta monilukutaitoon

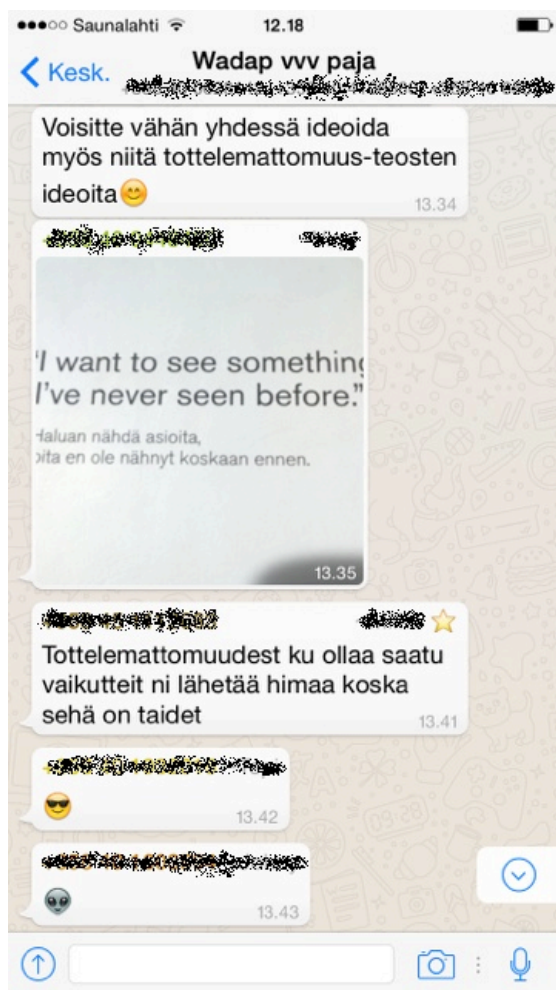
Projektin toisessa syklissä kiinnitin omat havaintoni vielä kiinteämmin Buckinghamin (2003) medialukutaidon osa-alueisiin ja Ivanicin kirjoittamiskäsityksien välisiin suhteisiin. Erityisesti projektin toisen syklin aineistossa korostuivat medialukutaidon kielellisen osaamisen sekä esittämisen tapojen hallintaan (vrt. Buckingham 2003) liittyvä tematiikka.

Ivaničin mukaan perinteistä oikeinkirjoitustaitoa voidaan arvioida sen tarkkuuden ja virheettömyyden mukaan (Ivanič, 2004, 228). Vaikka tiettyjen kielellisten symbolijärjestelmien hallitseminen on tarpeellista myös medialukutaidon kielellisen osaamisen näkökulmasta, korostuu siinä lisäksi erilaisten ilmaisujen käyttötarkoitusten ja merkityksien rakentamisen tapojen tunnistaminen (ks. Buckingham 2003, 56–57). Monilukutaitojen näkökulmasta tämän ei kuitenkaan tarvitse olla tarkkaa tai virheetöntä (New London Group 1996, 74). Käytännössä ihmiset käyttävät jatkuvasti useampia erilaisia merkkijärjestelmiä rinnakkain ja lomittain (esim. Kupiainen & Sintonen 2009; Kress 2010).

Tutkimukseen osallistuvat nuoret hallitsivat hyvin erilaisiin verkkoympäristöihin liittyvät kirjoittamista tukevat merkkijärjestelmät ja tyyliseikat. Tämä näkyi esimerkiksi mobiilikeskustelussa (ks. kuva 10) projektini viidennellä tapaamiskerralla (ks. Liite 1, Opetuskerta 5). Olin antanut nuorille tehtäväksi keskustella Kiasman Jani Leinosen Tottelemattomuuskoulu -näyttelystä reaaliaikaisesti yhteisessä WhatsApp -ryhmässämme. Keskustelu sisälsi kuvia, hyvin puhemaisia tekstejä sekä erilaisia hymiöitä.

Ivanic tarkoittaa tekstilajien hallinnalla sekä eri tekstilajien kielellistä hallintaa että sosiaalisten tarkoitusten ymmärtämistä (Ivanič 2004, 232). Medialukutaidon kielellinen osaamisalue taas korostaa taitoa ymmärtää erilaisten ilmaisutapojen tapoja rakentaa merkityksiä (Buckingham 2003, 56). Tutkimukseni aikana havaitsin, että nuoret oppivat erityisesti näitä taitoja sosiaalisesti, vertaisoppimisena. Yleensä nuori, joka hallitsi tietyn tekstilajin kirjoituskäytänteet, huomautti toisille, mikä on kyseisessä tekstilajissa sopivaa ja mikä ei. Myös tämä näkyi erityisesti erilaisten verkkotekstilajien kohdalla. Esimerkiksi tutkijalle lähetettävän sähköpostin otsikoinnissa nuoret neuvoivat toisiaan:

Nuori 10: Et sä voi laittaa ton sähköpostin otsikoks jou. Laita jotain järkevää.



Kuva 11: Pajaohjaajan ja nuorten välistä keskustelua WhatsApp-sovelluksessa

Toisaalta nuoret myös kysyivät tekstilajeihin ja erilaisiin koodistoihin liittyviä neuvoja ennemmin epäsuorasti toisiltaan kuin suoraan toiminnan ohjaajilta. Esimerkiksi nuorten WhatsApp-keskustelu sisälsi myös teknistä neuvontaa:

Nuori 11: Ois luuri täynnä kuvii, mut en osaa laittaa tähän

Nuori 6: Tätä kautta voi myös suoraan ottaa kuvia

Nuori 11: Aivan

Nuoret myös kritisoivat ja kommentoivat toistensa sosiaalisuutta, toimintatapoja ja kielellistä osaamista multimodaalisesti harjoitusten yhteydessä. Edellä esitellyssä WhatsApp -keskustelutehtävässä esimerkiksi suurin osa nuorista osallistui tehtävään julkaisemalla keskusteluryhmässä valokuvia. Vaatimus monipuolisempaan osallistumiseen nousi ryhmän sisältä siten, että eräs nuorista julkaisi keskustelussa hyvin provosoivan kuvan sidotuista peniksistä sekä siihen liittyvän kommentoivan tekstin:

”Ai me laitellaan vaan kuvia?” (Nuori 3)

Toisaalta perinteisien tekstilajien kielellinen hallinta oli monille tutkimukseen osallistuneista nuorista hyvin haasteellista. Nuoret kokivat vaikeaksi esimerkiksi tehtävän, jossa tavoitteena oli mustalla tussilla sanoja tai lauseita yliviihtäen muuttaa tai tiivistää lehtijutun sanomaa (ks. Liite 1, Opetuskerta 7). Tehtävä valotti myös nuorten lukemiseen liittyviä käytäntöjä.

Tehtävä, jossa nuoret muokkasivat valmiita lehtitekstejä tussaamalla kirjaimia, sanoja ja lauseita piiloon, valotti hyvin nuorten taitoja vastaanottaa kirjoitettua tekstiä. Vaikka tehtävään valitsemani lehtijutut olivat lyhyitä, osa nuorista kommentoi, että teksti on liian pitkä. Kaikki nuoret eivät oikein jaksaneet lukea tekstejä ajatuksen kanssa. Lukeminen on laadultaan silmäilevää. Kun tekstejä sitten ruvettiin muokkaamaan, innoitti tämä osaa nuorista lukemaan tekstin syvällisemmin.

Se, että saa valmiista tekstistä muokattua uuden ja silti kieliopillisesti toimivan kokonaisuuden, ei ole tehtävänä helppo. Tämä näkyi nuorten työstämissä teksteissä loogisuuden puutteena. Annoin myös mahdollisuuden työstää tekstejä pareittain. Selvästi osa nuorista nautti siitä, että sai työstää tekstiversiota keskustellen. Toisille taas itsenäinen työskentely sopii selvästi paremmin.

(Ote tutkimuspäiväkirjasta 1.10.2015)

Tämän tehtävän aikana pohdin ensimmäisen kerran myös nuorten käsityksiä kirjoittamisesta sosiaalisena tai epäsosiaalisena toimintana. Osa nuorista selvästi kaipasi mahdollisuutta työstää tekstejä ryhmässä. Osa taas vetäytyi monissa tehtävissä, jos mahdollista, omiin oloihinsa.

Medialukutaidon esittämisen tapojen hallinnan osaamisalue nostaakin Ivaničin kirjoituskäsityksistä esiin myös sosiaalisen - ja sosiopoliittisen toiminnan kirjoituskäsitykset. Ivaničin (2004) mukaan kirjoittaminen on tarkoituksellista kommunikaatiota sosiaalisessa kontekstissa. Kirjoittaminen sosiaalisena toimintana viittaa siis käsitykseen kirjoittamistapahtuman kommunikatiivisesta luonteesta ja sosiaalisesta viitekehyksestä. Sosiaalisuuden ymmärtämiseksi ei riitä, että hallitsee tekstin rakenteita, vaan lisäksi on opittava havaitsemaan esimerkiksi kenen tuottamia erilaiset tekstit ovat sekä miten, missä, millä aikataululla, millä välineillä ja mitä tarkoitusta varten erilaiset tekstit on tuotettu. (Mt 2004, 234–235.) Myös monilukutaito peräänkuuluttaa sosiaalista toimijuutta ja sen muutosta (New London Group 1996, 64–65; Kupiainen ym. 2015).

Juuri kirjoittamisen ja mediakulttuurin sosiaalisuuden vaatimus osoittautui toimintatutkimukseeni osallistuvien nuorten suurimmaksi haasteeksi, mutta myös aihepiiriksi, jossa nuoret kehittyivät projektin aikana. Tutkimuksen alussa nuoret ahdistuivat kaikista harjoituksista, joissa etsittiin kontaktia toiseen ihmiseen. Myöskään ryhmäkeskustelut tai pienintäkään kehollista ilmaisua vaativat tehtävät eivät onnistuneet. Esimerkiksi palautteen antamisen harjoitus, jossa kehuttiin parin kanssa keskustellen kolmatta osapuolta, aiheutti kärkeviä kommentteja:

”Mun teki mieli tappaa noi.” (Nuori 3)

Ivanič (2004, 235) korostaa samaistumista tärkeänä osana kirjoittamisen sosiaalisuuden oppimisprosessia: ihmiset osallistuvat mielellään, kun muut toimijat ovat samaistuttavia. Aiheet, joissa tutkimukseeni osallistuneet nuoret tällä tavoin samaistuivat toisiinsa, löytyi monien harhalyöntien jälkeen mediatekniikasta: harjoitus, jossa nuoret pienryhmissä havainnoivat ympäristöä videokameroiden avulla (ks. Liite 1, Opetuskerta 8), synnytti yllättäen paljon keskustelua kamera- ja editointitekniikasta. Kun keskusteluyhteys ryhmän sisällä näin avautui, ilmestyi kaikkiin nuorten kirjoittamiin teksteihin samalla henkilökohtaisempi sävy.

Edellä esitelty videokameraharjoitus oli lisäksi ensimmäinen, josta kaikki projektiin osallistuneet nuoret todella innostuivat. Harjoituksen lopputuloksena syntyneet videot eivät kuitenkaan sisällöltään kommentoineet yhteiskunnallisia ilmiöitä, vaan lähinnä toistivat nuorille entuudestaan tuttua kuvastoa. Kolmessa videossa oli esimerkiksi mukana kuva tyhjänä liikkuvasta keinusta lapsuuden loppumisen ja teknologisen vallankumouksen symbolina. Harjoituksen jälkeisessä sähköisessä välikyselyssä nuorista vain yksi kertoi, että hän pyrkii aktiivisesti omalla toiminnallaan vaikuttamaan itselleen tärkeisiin asioihin. Loput nuorista kertoivat, että he keskustelevat mieluiten itselleen tärkeistä asioista vain läheistensä kanssa.

Toisaalta videoharjoitus herätti paljon keskustelua verkkojulkaisemisesta:

Nuori 12: Tuleeks nää meidän videot sinne blogiin? Tai siis voidaaks me laittaa näihin jotain musaa?

Tutkija: Saatte tietysti laittaa musiikkia, jos haluatte. Ihan miten vaan itse päätätte.

Nuori 12: Mut sithän sen musan pitäis olla tekijänoikeusvapaata, jos nää laitetaan sinne blogiin.

Tutkija: Mun puolesta voitte laittaa mitä musiikkia tahansa, mutta tietenkään me ei rikota tekijänoikeuksia. Ei näitä videoita oo pakko julkaista siellä blogissa.

Nuori 12: (Nuorelle 14) No tehäänkö niin, ettei laiteta musaa, niin tän voi sit julkasta?

Nuori 14: Mä haluun musaa.

Nuori 12: Mut sit tää ei tuu sinne blogiin.

Nuori 14: Ihan sama, mä haluun tähän musan!

Nuori 12: Okei, mulla olikin just mielessä yks just tähän sopiva biisi.

Lopulta tämän ryhmän nuoret siis päätyivät siihen, että videoon tuli musiikki, jonka he poimivat YouTubesta. Keskustelua tekijänoikeuksista käytiin myös ryhmien välillä:

Nuori 11: (Huutaa toiseen ryhmään) Hyvä biisi, mikä toi on?

Nuori 12: En kerro, te otatte sit vaan saman.

Nuori 11: Onks tekijänoikeudet kunnossa?

Nuori 12: Ei salettiin, mut ei oo kyllä täs alkuperäisessä YouTube-videossakaan.

Sen, että videoiden julkaiseminen ja siihen liittyvät tekijänoikeudet herättivät keskustelua, voi tulkita merkiksi siitä, että nuoret kokivat jo tässä vaiheessa projektia yhteisen blogimme itselleen tärkeäksi

ja ennen kaikkea vartenotettavaksi mahdollisuudeksi saada oma äänensä kuuluviin. Vaikka verkkojulkaiseminen ei projektin alussa ollut monille nuorille tuttua, he omaksuivat siihen liittyvät toimintatavat helposti ja nopeasti. Nuorten tekniset taidot ja halu oppia siis mahdollistivat monipuolisen toimijuuden. Sen sijaan he kaipasivat yhä rohkaisua luovaan toimintaan. Tätä kaivattua rohkaisua tarjosin nuorille monilukutaitojen pedagogiikassa keskeisten sosiaalisuuden ja multimodaalisuuden teemojen avulla.

4.2.1 Sosiaalinen diversiteetti ja multimodaalisuuden paradigma

New London Groupin monilukutaitojen pedagogiikka taustalla vaikuttavat sosiosemiotiikkaan, eli sosiaalisten merkitysten muodostumisen teemat. Teoria pohjautuu ajatukseen, että kieli, jolla muodostamme merkityksiä, muuttuu nopeasti. Eräänä syynä tälle voidaan pitää globalisaation vaikutuksia ihmisten väliseen kanssakäymiseen. (New London Group 1996, 65–66.) Kielellinen ja kulttuurinen monimuotoisuus, eli sosiaalinen diversiteetti, muokkaa siis voimakkaasti kommunikaatiomme ja sosiaalisuutemme tapoja (ks. Cope & Kalantzis 2000, 6).

Pyrin huomioimaan nuorten sosiaalisen diversiteetin ja siihen liittyvät tarpeet läpi koko luovan kirjoittamisen projektin. Omien havaintojeni perusteella nuorten kanssa toimiessa on sen lisäksi, että otetaan huomioon jokaiselle ominaiset lähtökohdat ja taustat, huomioitava myös heidän erilaiset tarpeensa kehittyä. Sen lisäksi, että nuorilta kysytään ”Minkälainen sinä olet?”, on kysyttävä myös ”Minkälaiseksi haluat kasvaa?”. Nuoret pohtivat erilaisia lähtökohtiaan ja sosiaalista toimintaansa erityisesti palautteen antamisen harjoituksissa projektin kuudennella tapaamiskerralla (ks. Liite 1, Opetuskerta 6). Lisäksi palauteharjoitukset herättivät keskustelua identiteetistä:

Palauteharjoitukset toimivat projektin nuorille selvästi myös identiteettiä kehittävinä harjoituksina. Erityisesti positiivisen juoruilun harjoitus herätti keskustelua siitä, kuinka erilailla muut ihmiset näkevät meidät: Toiset saattavat kiinnittää huomioita piirteisiin, joita itse emme edes tiedosta ja toisaalta taas sellaiset piirteet, jotka omasta mielestämme ovat erityisen suuri osa identiteettiämme ja juuri näkyvimpiä puolia itsessämme, eivät välttämättä avaudu / näy ihmisille ympärillämme.

(Ote tutkimuspäiväkirjasta 24.9.2015)

Mielenkiintoista on myös se, että sähköisessä välikyselyssä lähes kaikki nuoret arvioivat itsensä keskusteluviksi ryhmätyöskentelijöiksi, vaikka käytännön ryhmätyötilanteissa he vaikuttivat

useimmiten vetäytyviltä. Keskustelin asiasta myös pajaohjaajan kanssa, joka kertoi kiinnittäneensä huomiota samaan asiaan. Hän myös kertoi, että suurin osa nuorista oli pajalle tullessaan korostanut sitä, että ryhmätyöt ja muut sosiaaliset tilanteet ovat heille vaikeita. Miksi nuoret sitten sähköisessä, pelillisessä kyselyssä arvioivat itsensä toisin? Oliko kyse kenties miellyttämisenhalusta? On mahdotonta arvioida, liittyikö nuorten sähköisissä ympäristöissä toimimiseen myös erilainen minäkuva kuin reaali maailmaan.

Nuorten ryhmän sosiaaliseen toimintaan ja sosiaaliseen diversiteettiin vaikuttivat projektin aikana myös ryhmän sisäiset valta-asetelmat. Muutamat nuorista selvästi hallitsivat ryhmän sosiaalista tilaa. Osittain tähän liittyivät myös nuorten ikäerot: 27-vuotias nuori suhtautuu varmasti joihinkin asioihin eri tavoin kuin 17-vuotias. Silti nuoret työpajalla ikään kuin pakotetaan samankaltaisiin muotteihin vastoin monilukutaitojen pedagogiikan ihanteita.

Vaikka nuoret opiskelivat kanssani luovaa kirjoittamista vain kerran viikossa, osa projektin tehtävistä vaikutti vahvasti myös ryhmän sosiaalisiin suhteisiin. Esimerkiksi viidennen tapaamiskerran WhatsApp-tehtävä oli tällainen tehtävä.

Ohjaaja 1: Noilla nuorilla on se WhatsApp-ryhmä vieläkin. Ne keskustelee sen kautta joka päivä.

Tutkija: Kyllä tän ryhmän dynamiikka niinku ihan yleisesti ottaen on muuttunut sen (WhatsApp-harjoituksen) jälkeen. Tai en tiedä, voiko sanoa, että suoraan sen takia.

Ohjaaja 1: Niin nyt on semmonen, että ne uskaltaa jo puhua ja alkaa tutustua ja on ehkä löytänyt sen oman kaverinsa. Ryhmytyminen tapahtuu.

Ohjaaja 3: Sen WhatsAppin kautta se viesti tulee kaikille tasapuolisesti. Et niinku voihan joku tekstaila jollekin, mutta toi kun on toi ryhmä, niin se sama viesti tulee kaikille.

(Ote pajaohjaajien ryhmähaastattelusta 8.10.2015)

Projektin edetessä tehtävien multimodaalisen luonteen tärkeys korostui. Tehtävät, jotka eivät sisältäneet multimodaalisia elementtejä, esimerkiksi perinteinen aiheesta kirjoittamisen harjoitukset eivät innostaneet nuoria sen enempää luovaan kuin sosiaaliseen toimintaan. Sen sijaan tehtävät, joissa nuoret saivat muokata erilaisia multimodaalisia tekstejä prosessimaisesti, tarjosivat nuorille eniten onnistumisen kokemuksia. Myös eräs pajaohjaajista oli tehnyt saman havainnon omassa työssään:

Tutkija: Mä oon huomannut, että näille toimii semmoset tehtävät, joissa on jo joku olemassa oleva materiaali, josta voi lähteä tekemään ja möyhöttämään. Et se, että sais tehdä vaan ihan mitä vaan, ihan mistä vaan, ei oikein toimi. Ideana se, että he saa jo vaikka valmiiksi niitä sanoja tai jonkun kuvion tai digitaalisen materiaalin, jonka päälle rakentaa.

Ohjaaja 1: Joo ton saman mä oon huomannut, on se sitten ollut vaikka digitarinan tekemistä tai kuvan tekemistä. Että paremmin syntyy, mitä enemmän rajaa ja että on joku pohja ja prosessi. Että jos tehtävä on täysin vapaa, niin siihen on vaikeampi tarttua.

(Ote pajaohjaajien ryhmähaastattelusta 8.10.2015)

New London Groupin monilukutaitojen pedagogiikassa tämäntyyppistä toimintaa kuvataan design-malliksi. Design-teorian lähtökohtana on merkityksen muodostuminen. Merkkiä (sign) ja siihen liittyviä mediakulttuurisia resursseja voidaan muotoilla, miksata, jakaa tai julkaista kulloistenkin tarpeiden mukaan. Design-teoria tavoittelee olemassa olevien merkitysten uudelleenmäärittelyä ja tähtää näin aktiivisen ja omaehtoisen osallistumisen ihanteisiin. (ks. New London Group 1996.) Samoja ihanteita tavoittelee perinteisesti myös mediakasvatus (ks. Buckingham 2003) ja kirjoittamisen opetus (ks. esim. Ivanič 2004).

Kirjoittamisen opettamisen muutostarpeiden näkökulmasta voidaan siis kenties puhua jopa multimodaalisuuden paradigmasta. Onko julkisia kirjoitettuja tekstejä täysin vailla yhteyksiä digitaalisiin aineistoihin enää edes olemassa? Perinteisiä painettuja kirjojakin vähintään mainostetaan, selitetään, arvostellaan ja parodioidaan verkossa. Myös laaja tekstikäsitys pitää sisällään multimodaalisuuden vaatimuksen; sille on ominaista tarkastella erilaisia merkkejä eri yhteyksissä ja esitystavoissa (Kupiainen ym. 2015, 18).

4.3 Sykli 3: Osallistumisen ja vaikuttamisen tavat

Luovan kirjoittamisen projektin alkupuolella koin nuorten osallistumisen tavat yksipuolisiksi. Tähän liittyviä havaintoja kuvasin tutkimuspäiväkirjassani:

Selvästi tyypillistä näille nuorille on se, että he tekevät mukisematta tehtävät, jotka ”opettaja” määrää, mutta itsenäinen työote on vielä hukassa. Vain kolme nuorta osaa eritellä omia kiinnostuksenkohteitaan. Loput arvioivat jokaisen tehtävän ”ihan kivaksi” eivätkä he osaa esittää toiveita tulevia kertoja ajatellen.

(Ote tutkimuspäiväkirjasta 3.9.2015)

Myöskään nuorten itseensä kohdistavat odotukset eivät vaikuttaneet korkeilta. Erityisesti pitkäaikaistyöttömät nuoret ymmärsivät oman elämäntilanteensa haasteet ja antoivat itselleen usein luvan epäonnistua. Tällainen asenne myös selvästi lamautti osaa nuorista, mikä näkyi esimerkiksi seuraavassa nuorten kanssa käymässäni keskustelussa, joissa pyrin tukemaan nuorten osallistumista projektin tulevien sisältöjen suunnitteluun:

Nuori 11: En mä jaksa suunnitella tulevaisuutta.

Tutkija: Ai sä elät niinku vaan tässä hetkessä.

Nuori 11: Joo tai ei niinku pysty vielä keskittymään mihinkään tulevaan.

Nuori 4: Pakko vaan mennä päivä kerrallaan.

Keskustelimme nuorten osallistumisen tavoista ja kriittisyydestä myös pajaohjaajien ryhmähaastattelussa projektin toisen syklin päätteeksi:

Tutkija: Onks nää nuoret teidän mielestä kriittisiä?

Ohjaaja 3: Mun mielestä ei.

Ohjaaja 1: Niin nää niinku tekee just sen, mitä pyydetään. Nää on niinku, että mitä mun pitää tehdä. Sit ne tekee sen ja sit ne on, että saaks lähtee. Jotta siinä välillä tapahtuis jotain näkökulman vaihtoa, niin se pitäis antaa tehtävänantona. Että stop, nyt katotaan tätä asiaa vähän täältä toisesta vinkkelistä. Vähän täytyy haastaa. Täytyy provosoida ja ärsyttää ja houkutella ehkä tai palkita. Mun mielestä kauheesti pitää tehdä temppeja, et ne lähtee kriittisesti tarkastelemaan juttuja.

Tutkija: Ja ne on aika helposti samaa mieltä. Niinku toistensa kanssa.

Ohjaaja 3: Niin on ja mä just mietin sitä, että ei nää niinku kyseenalaista näitä sunkaan tehtäviä.

(Ote pajaohjaajien ryhmähaastattelusta 8.10.2015)

Sen sijaan, että nämä nuorten lähtökohdat osallistumiseen nähtäisiin lähtökohtaisesti negatiivisina, niitä on mielenkiintoista tarkastella aktiivisen ja passiivisen yleisöyden näkökulmasta (ks. Carpentier 2011, 65). Carpentierin mukaan aktiivinen osallistujarooli ei automaattisesti ole aina paras vaihtoehto; passiivisuus tarjoaa aina myös tiettyä suojaa. Sen sijaan aktiivinen osallistuminen tarjoaa mahdollisuuden monipuoliseen keskusteluun ja sitä kautta mahdollisuuden vaikuttaa sekä mediasisältöihin että yhteiskuntaan. (Mt. 2011, 65–66; 70.)

Kirjoittamisen opettamisen ja mediakasvatuksen näkökulmasta on kuitenkin tärkeää kysyä, onko passiivinen rooli nuorten itsensä valitsema vai jollakin tapaa heille valmiina annettu. Nuoria voidaan lähestyä esimerkiksi sosiaalistamisen, kontrolloinnin, alistamisen tai yhteistoiminnan näkökulmista (Uusitalo 1991, 251). Liittyykö erilaisiin mediakasvatuksellisiin toimintatapoihin tai kirjoittamisen opettamisen perinteisiin nuorten aktiivisuutta tai passiivisuutta tukevia konventioita? Oma havaintoni on, että videoharjoitusten aikana luovan kirjoittamisen projektin nuoret ottivat perinteisiä kirjoitustehtäviä enemmän vastuuta omasta toiminnastaan. Projektin toisen syklin päättävä videoharjoitus antoi viitteitä siitä, että nuorten kannustaminen omaehtoisempaan toimintaan oli ajankohtaista.

Tutkija: Tossa (videoharjoituksessa) oli hauskaa se, että mä en mitenkään neuvonut niitä. Antaa vaan sen välineen käteen, että tekkää. Ei ne hirveesti kyselly apua. Jotkut ryhmät jossain vaiheessa jotain, mut aika vähän.

Ohjaaja 1: Eikä ne myöskään menneet lukkoon siitä, ettei ne tiiä, miten niitä välineitä käytetään.

Tutkija: Ei. Ja mä sanoinkin joillekin, että kokeilkaa vaan. Nyt vaan niinku kokeillette. Ja sit sitä vaan yrittää poistua paikalta, että ne joutuu siihen tilanteeseen, että on vaan pakko ite ruveta tekemään. Se selkeesti toimi noilla.

(Ote pajaohjaajien ryhmähaastattelusta 8.10.2015)

Projektin kolmannessa syklissä siirsinkin valtaa tapaamiskertojen sisältöjen suunnittelusta tietoisesti enemmän nuorille. Sen lisäksi, että nuoret suunnittelivat itse tapaamiskertojen tehtäviä, he myös esimerkiksi arvioivat omaa toimintanopeuttaan ja suunnittelivat tehtävien kestoja. Tämän seurauksena yhteen projektinomaiseen tehtävään käytettiin kolmannessa syklissä reilusti enemmän aikaa kuin yhteenkään tehtävään aikaisemmin. Tehtävän aikana havaitsin, että osa nuorista käytti saamaansa valtaa ”väärin”. He vitkastelivat tehtävissä tahallaan ja etsivät meidän ohjaajien toiminnasta reaktioita siitä, olimmeko huomanneet tämän. Osaa nuorista lisävastuu sen sijaan

motivoi: he työskentelivät intensiivisesti ja paneutuivat kolmannen syklin tehtäviin syvällisesti. Myös eri ryhmien ryhmädynamiikalla oli vaikutusta nuorten omaehtoisuuteen.



Kuva 12: Tagul-sanapilvi fiktiivisestä henkilöahmosta, nuori 14

Kolmannen syklin ensimmäisellä tapaamiskerralla (Liite 1, Opetuskerta 9) kävimme nuorten kanssa elokuvateatterissa katsomassa Matteo Garronen elokuvan Tale of Tales. Syklin toisella tapaamiskerralla aloitimme elokuvaan pohjautuen yhteisöllisen satukirjoittamisen projektitehtävän, jonka työstämistä jatkoimme nuorten toiveesta kolmannen syklin loppuun asti. Aluksi nuoret suunnittelivat Tale of Tales -elokuvaan pohjautuvat fiktiiviset henkilöahmot Tagul-sanapilvien avulla (ks. kuva 12). Tämän jälkeen nuoret jakoutuivat kirjoitusryhmiin sopivat henkilöahmot yhdistämällä. Ryhmissä työstetyissä saduissa jokainen edusti omaa henkilöahmoaan ja sai päättää sen toiminnasta. Näin jokainen nuori pääsi oman henkilöahmonsa toiminnan ja reaktioiden kautta vaikuttamaan ryhmän yhteisen tarinan kulkuun.

Satuperineitä tutkimalla ja yhteisiä tarinoita tuottamalla nuoret pääsivät kehittämään sosiaalisia taitojaan, tietoista identiteettiään sekä omaa suhdettaan yhteiskunnallisiin kerrontamuotoihin. Charles Taylorin mukaan ihmisen identiteetti kehittyy sosiaalisessa dialogissa (Taylor 2004, 65.) Hän käyttää termiä sosiaalinen mielikuvitus kuvatessaan mielikuvia ja tarinoita, joiden avulla ihmiset antavat ympäristölleen yhteisiä merkityksiä. Sosiaalinen mielikuvitus mahdollistaa yhteiskunnan yhteiset toimintatavat. (Ks. Taylor 2007.) Myös Peter Dahlgrenin (2006) mukaan ihmiset kiinnittyvät yhteisiin asioihin joko kasvokkaisuudessa tai mediavälitteisessä vuorovaikutuksessa. Näissä tilanteissa ihmiset myös kehittävät kansalaiskulttuureita ja omia kansalaistaitojaan. (Mt., 275.)

Yhteiskirjoittamisen harjoituksella pyrin siis vahvistamaan nuorten omaehtoista toimijuutta. Projektin kolmannessa ja neljännessä syklissä nuorten tuotoksiin ilmestyiikin selvästi yhteiskunnallisempi sävy. Esimerkiksi yhteiskirjoittamisen harjoituksen lopputuotteena syntyneet sadut käsittelivät ikuisen nuoruuden ihannoitua, päihteitä, tulevaisuuteen liittyviä pelkoja ja unelmia, sekä taiteen merkitystä ihmisen elämässä.

”Elipä kerran kaukaisessa maassa Sergei, mahtavan kultin johtaja. Hän oli vanha ja mieleltään epätasapainoinen. Hän oli kuullut syvällä metsässä, vuoren uumenissa sijaitsevasta nuoruuden lähteestä ja halusi palavasti päästä sen luokse. Ikuinen nuoruus ja valta mikä sen myötä tulisi, kiihotti Sergeitä valtavasti.”

(Ote ryhmätyönä työstetystä sadusta, nuoret 3 ja 17)

”Peikko dalsii metsässä, miettien tulevaisuutta. Vaikka pitäisi elää hetkessä, hän miettii silti liikaa tulevaisuutta. Legenda kertoo että vuoden kolmannella täysikuulla on mahdollista vaihtaa Tagulin kohtaloa. Kohtalon muuttaminen vaatii huilun. Huilu, jossa on ihmeellistä, selittämätöntä ja mahtavaa voimaa, on veistetty seitsemästä eri puusta ja maalattu chupacabran verellä.”

(Ote ryhmätyönä työstetystä sadusta, nuoret 11 ja 13)

Luovan kirjoittamisen projektin aikana nuorten julkinen toimijuus toteutui ennen kaikkea ryhmän yhteisen blogin muodossa. Nuorilla oli vapaus, tekijänoikeuskysymykset huomioon ottaen valita, mitä omia tekstejään he blogissa julkaisivat. Suurin osa nuorista halusi julkaista blogissa kaikki projektin aikana tuottamansa tekstit. Projektin edetessä nuoret myös kokivat blogin jatkuvasti tärkeämmäksi osaksi kirjoittamisen opetusta. Jouduin rajoittamaan nuorten tekstien julkaisemista vain silloin, kun he halusivat julkaista blogissa selvästi päihdemyönteisiä tekstejä. Tämä liittyi

toisaalta Vantaan kaupungin päihteettömään linjaan ja toisaalta taas omiin eettisiin pohdintoihini: projektiin osallistui myös alaikäisiä ja päihderiippuvaisia nuoria, joten koin tietyt päihteettömyyttä korostavat arvot projektille tärkeiksi. Tekstien julkaisemisen rajoittaminen sai projektin neljännessä syklissä nuoret pohtimaan jopa itsenäisen julkaisemisen mahdollisuutta:

Nuori14: Mut voidaaks me sit julkasta tää (ryhmätyönä suunniteltu päihdemyönteinen videosketsi) ite You Tubessa?

Tutkija: No periaatteessa voitte. Mut sen täytyy sit olla teidän ryhmän yhteinen päätös. Ettekä te voi julkaista sitä sit mitenkään Vantaan kaupungin nimellä

Nuori 3: Jos me laitetaan vaan meidän omat nimet sinne lopputeksteihin.

Tutkija: Just niin. Ja kannattaa vielä tarkasti miettiä, että haluutteko te sit kuitenkin että teidän ihan koko nimet on siellä, vai vaikka vaan jotkut nimimerkit tai pelkät etunimet

Nuori 1: Tästä tulee kyllä niin hyvä, että ois sääli, jos tätä ei julkaistais missään.

Projektin aikana työstimme nuorten kanssa myös nuorisotyöttömyyttä käsittelevän lehtijutun Työ Terveys Turvallisuus -lehteen. Aihe valittiin nuorten omaa asiantuntijuutta korostaen, mutta silti nuoret kokivat kokonaisen, lehden linjaan sopivan lehtiartikkelin työstämisen itselleen liian vaativaksi tehtäväksi. Päädyimme sellaiseen ratkaisuun, että nuoret kirjoittivat lehtijuttua varten vapaamuotoisia tekstejä työttömyydestä. Osia näistä teksteistä liitettiin kirjoittamaani perinteisempään lehtijuttuun nimimerkein. Lehtijuttu kuvitettiin nuorten ottamilla valokuvilla. Kokemus oman tekstin ja kuvien julkaisemisesta valtakunnallisessa aikakauslehdessä innosti havaintojeni mukaan nuoria monipuolisempaan kirjoittamiseen.

Puhuimme tänään lehtijutustamme, joka julkaistaan TTT-lehdessä. Kaikki nuoret antoivat luvan julkaista ottamiaan kuvia lehdessä. Vain kaksi nuorta ei lisäksi halunnut, että kuvia, joissa he esiintyvät, julkaistaan lehdessä. Nuoret olivat selvästi innostuneita siitä, että heidän lehtijuttunsa pääsee aikakauslehteen.

(Ote tutkimuspäiväkirjasta 26.11.2015)

4.3.1 Dialogisuus käytännössä

Projektin kolmannen syklin yhteiskirjoittamisen harjoitus on mielenkiintoinen myös dialogisuuden ja osallistavan pedagogiikan näkökulmasta tarkasteltuna. Niin osallistava pedagogiikka kuin dialogisuuden ihannekin olivat luovan kirjoittamisen projektissa havaittavissa sekä tutkija-ohjaajan ja nuorten välillä että nuorten suhteissa toisiinsa. Kolmannessa syklissä pääsin havainnoimaan erityisesti nuorten välisiä suhteita.

Nuorten keskinäisen dialogin tavat vaihtelivat projektin aikana paljon. Erittäin tärkeäksi osoittautui nuorten jakaminen sellaisiin ryhmiin, joissa henkilökemiat mahdollistivat tasa-arvoisemman dialogin. Myös nuorten henkilökohtaiset tilanteet ja niihin liittyvät muutokset vaikuttivat ryhmäkeskusteluiden onnistumiseen. Tämä tuli esille myös pajaohjaajien ryhmähaastattelussa:

Ohjaaja 2: Nämä nuoret on yksilöinä hyvin erilaisia. Jos sattuu sellainen ryhmä, jossa nuoret tukevat toisiansa, niin silloin hommat onnistuu. Mutta väärä kombinaatio voi olla tuhoisa. Ja päivät on erilaisia. Vaihtelu samankin ihmisen kohdalla on todella suurta ihan päivien mukaan.
(Ote pajaohjaajien ryhmähaastattelusta 19.11.2015)

Monille projektiin osallistuvista nuorista esiintyminen ja puhuminen koko ryhmän edessä oli vaikeaa. Sen sijaan keskusteluihin osallistuminen pienemmässä ryhmässä luonnistui heiltä paremmin. Dialogisuuden kannalta jo nuorten fyysinen asettuminen pienryhmätyöskentelyssä tuki tasa-arvoa paremmin kuin koko ryhmän yhteisissä keskustelutilanteissa. Koko ryhmän kerääntyessä koolle, nuoret kyräilivät toisiaan ison tilan eri puolilta. He asettuivat istumaan itselleen läheisimpien ystävien viereen. Pienryhmätehtävissä nuoret sen sijaan asettuivat lähekkäin, kasvot toistensa tasolle. Vain yhden ryhmän toiminnassa oli havaittavissa syrjintää, joka kohdistui yhteen ryhmäläisistä.

Yhteiskirjoittamisen tehtävä vaikutti myös nuorten rooleihin. Projektiin osallistuneet työttömät nuoret olivat kaikki kohdanneet elämänsä aikana rajua luokittelua. Erilaiset luokittelut edustavat aina valtarakenteita; niiden pyrkimyksenä on hallita toista ihmistä. Samalla ne estävät näkemästä toisen ihmisen kokonaisuutena. Mikäli toinen ihminen nähdään esimerkiksi vain ”päihdeongelmista kärsivänä nuorena”, dialogisuus hänen kanssaan ei voi toteutua. (Vrt. Vuorikoski & Kiilakoski 2005.) Koko ryhmän yhteisissä keskustelutilanteissa havaitsin, että osa nuorista suhtautui toisiinsa

luokittelevasti. Sen sijaan pienryhmätilanteissa nuoret huomioivat suvaitsevaisemmin toistensa osaamisalueita; eräs nuorista esimerkiksi osoittautui omien ryhmätovereidensa yllätykseksi taitavaksi kieliasun tarkistajaksi.

Marjo Vuorikosken ja Tomi Kiilakosken (2005, 311) mukaan dialogisuuteen sisältyy aina myös lupaus koulutukseen liittyvän tehokkuusajattelun vastustamisesta. Tämä seikka osoittautui luovan kirjoittamisen projektin nuorille tärkeäksi: päästessään kolmannessa syklissä todelliseen keskusteluyhteyteen toistensa kanssa, he halusivat toimia rauhallisesti ja käyttää satujen kirjoittamiseen paljon aikaa.

Myös opettajan, ja tämän tutkimuksen tapauksessa *tutkija-ohjaajan* osa dialogisuuden ja osallistavan pedagogiikan toteutumisesta on tärkeä, kuten bell hooks (2007, 51) kirjoittaa:

”Osallistava pedagogiikka ei pyri valtauttamaan vain opiskelijoita. Aina, kun opetustilanteessa noudatetaan kokonaisvaltaisen oppimisen mallia, myös opettajat kasvavat ja valtautuvat prosessin kuluessa.” Hooks jatkaa, että opettajien on turha odottaa avautumista opiskelijoilta, mikäli he itse eivät ole valmiita jakamaan henkilökohtaisia kokemuksiaan opiskelijoiden kanssa (emt., 52).

Yhteiskirjoittamisen harjoitus kehitti tässä suhteessa myös omaa toimintaani: Käytännössä kiertelin tehtävän aikana ryhmien luona ja osallistuin nuorten keskusteluihin, jotka poukkoilivat monesti varsinaisen aiheen ulkopuolella, mutta käsittelivät myös mediaksvatuksellisia teemoja, esimerkiksi elokuvien kuvakerrontaa ja genrejä sekä kulttuurisia tarinankerrontaperinteitä. En arvioinut näitä keskusteluja tai kehottanut nuoria jatkamaan tehtäväänsä, vaan käytin tilaisuuden hyväkseni tuodakseni esiin omia mielipiteitäni ja kokemuksiani eri aihepiireistä. Ilokseni havaitsin, että näissä vapaamuotoisissa keskustelutilanteissa nuoret suhtautuivat mielipiteisiini huomattavasti kriittisemmin kuin koko ryhmän yhteisissä keskustelutilanteissa. Kriittistä ajattelua voidaan pitää yhtenä osallistavan pedagogiikan kulmakivistä (ks. hooks 2007, 293). Osa nuorista jopa täysin vapautui vasta tässä vaiheessa projektia. Yhteiskirjoittamisen harjoituksen jälkeen nuorten kriittinen ote lisääntyi myös tulevilla tehtävillä ja samalla oma roolini kehittyi *tutkija-ohjaajasta tutkija-ohjaaja-luottamushenkilöksi* (vrt. Kotilainen 2007, 149). Kriittisen ymmärryksen kartuttamista voidaan pitää myös yhtenä mediakasvatuksen tärkeimmistä tavoitteista (esim. Buckingham 2003, 4).

4.4 Sykli 4: Mediasuhteet ja luovuus

Se, että nuoret refleктоivat ja analysoivat mediasuhdettaan toimintatutkimuksen aikana, lisäsi vähitellen heidän haluaan julkaista tekstejään ja vaikuttaa itselleen merkityksellisiin asioihin. Halu vaikuttaa taas lisäsi nuorten motivaatiota harjoitella eri tekstilajeille tyypillisiä ilmaisutapoja ja esimerkiksi mediatekstien julkaisuprosesseja. Mediasuhteet voidaankin nähdä itsenäisinä kasvatuskonteksteina, jotka vaikuttavat nuoriin ja ovat osa heidän sosiaalistumisprosessiaan (Kupiainen 2009, 167).

Projektin loppukyselyssä suurin osa nuorista arvioi, että luovan kirjoittamisen projekti lisäsi heidän haluaan toimia eri mediavälineiden kanssa. Puolet nuorista olivat lisäksi sitä mieltä, että projekti lisäsi heidän taitoaan tai rohkeuttaan ilmaista itseään. Sen sijaan vain neljä nuorta kuvasi projektin lisänneen yhteydenpitoa ystäviin tai tuttaviiin jollakin mediavälineellä. Omaa osallistumistaan ja ryhmän yhteishenkeä nuoret kuvasivat projektin loppukyselyssä pääosin hyviksi. Lisäksi nuoret arvioivat, että erityisesti onnistumisen kokemukset ja yhdessä muiden nuorten kanssa toimiminen lisäsivät projektin aikana heidän kiinnostustaan toimia julkisesti.

Omien havaintojeni mukaan nuorten osallistumisen tavat projektin kolmen ensimmäisen syklin aikana voidaan nähdä Nico Carpentierin (2007) määrittelyyn nojautuen edustaneen pääosin mikrotason osallistumista: nuoret loivat tehtävänantojen mukaisia mediasisältöjä ja ryhmän sisäinen dialogi käsitteli jokapäiväisiä asioita ruohonjuuritasolla. Projektin neljännessä syklissä nuorten osallistumiseen ilmaantui elementtejä makrotason osallistumisesta: nuorten itsensä esittämisen tavat laajenivat ja osallistuivat omilla mediateoksillaan julkiseen, demokraattiseen kansalaiskeskusteluun. Carpentier näkeekin mikrotason osallistumisen vahvistavan kansalaisten halua makrotason osallistumiseen. (Vrt. Carpentier 2007, 88–89.) Itse havaitsin, että projektin jatkuvuus, luotettavuus ja riittävä pitkäkestoisuus tukivat nuorten uskallusta siirtyä osallistumisen mikrotasolta makrotasolle.

Kotilaisen ja Rantalan (2008, 127–134) mukaan oppimisyhteisössä tapahtuva ohjattu vaikuttamiseen tähtäävä mediakasvatustoiminta tukee nuorten kansalaisidentiteettiä. Itse havaitsin samansuuntaisesti, että mediakasvatuksellinen luovan kirjoittamisen opetus innosti nuoria pohtimaan omaa suhdettaan ympäristöön ja yhteiskuntaan sekä etsimään itselle sopivia positioita suhteessa yleisöyteen ja kansalaisuuden ihanteisiin.

Tutkimukseeni osallistuneiden nuorten kohdalla pohdin myös miellyttämisen halun suhdetta yleisöyteen ja luovuuteen. Projektin alkupuolella useiden nuorten toimintaa leimasi halua tavoitella ”oikeita vastauksia”, vaikka kannustin heitä vapaaseen itseilmaisuun, jossa virheitä ei ole olemassa. Ivaničín (2004, 230) luokittelun mukaan luovuuden kirjoittamiskäsitys pitää sisällään innostamisen ajatuksen, jonka mukaan kirjoittamaan oppiminen korostuu, kun kirjoittajat työskentelevät itseään kiinnostavien aiheiden parissa tai ammentavat aiheita omasta kokemusmaailmastaan. Tutkimukseeni osallistuneet nuoret etsivät voimakkaasti tukea ja hyväksyntää heitä ohjaavien aikuisten reaktioista. Nuorten media- ja kirjoituskulttuuria ja erityisesti luovaa toimintaa varjosti näin ollen vaiettujen rajojen ja hierarkioiden verkosto, johon he jatkuvasti peilasivat omaa toimintaansa (vrt. Sumiala & Suurpää 2015, 22).

Vielä luovan kirjoittamisen projektin kolmannen syklin lopussa pajaohjaajat kuvasivat nuorten julkista toimijuutta välilliseksi:

Ohjaaja 1: Aika usein se menee niin, että ohjaaja täällä sanoo, että nyt tehdään valokuvanäyttely ja sitten nuoret tekee sen. Sitten näiltä nuorilta kysytään, että mikä sut sai innostumaan tästä, niin ne vastaa, että pajaohjaaja käski. Tää on ehkä vähän semmonen kipeäkin kysymys, että missä se näiden oma julkinen toimijuus siinä on. Mä luulen, että nämä nuoret on semmosia, että ne tarttee kokemuksia siitä julkisesta toimijuudesta ennen kuin ne tietää, mitä ne haluaa tai mitä ne uskaltaa.

(Ote pajaohjaajien ryhmähaastattelusta 19.11.2015)

Projektin neljännessä syklissä kiinnitin kuitenkin erityisesti huomiota siihen, että nuoret tekivät myös tehtäviin liittyviä itsenäisiä valintoja, joilla he rajasivat omaa julkista toimijuuttaan ja kontrolloivat omaa mediaympäristöään. Esimerkiksi projektin viidennellätoista tapaamiskerralla (Liite 1, Opetuskerta 15) vierailimme pajanuorten kanssa Ylellä, jossa ryhmällemme esiteltiin erilaisia median tuotantoprosesseihin liittyviä tiloja ja media-ammattilaisia työssään. Olin laatinut nuorille Instagram-tehtävän, jossa jokaisen nuoret oli tarkoitus kuvata vierailun aikana pieniä videopätkiä ja linkittää ne tiettyjen hakusanojen (esim. #nuoretstradille) avulla osaksi Nuoret estradille: toimijaksi monilukutaidolla -tutkimushankkeen sosiaalisen median kanavia. Olin sopinut videoiden julkaisemisesta etukäteen Ylen kanssa. Vierailun aikana nuoret kuvasivatkin jonkin verran videoita ja julkaisivat niitä omilla tileillään Instagramissa, mutta eivät linkittäneet tuotoksiaan tutkimushankkeen kanaviin. Kun kysyin asiasta nuorilta, he kertoivat, että eivät halua Instagramin yhteisöissään tuoda

esiin osallistumistaan Nuoret estradille -tutkimushankkeeseen. Pohdin ilmiötä jälkikäteen tutkimuspäiväkirjassani:

Jäin tänään miettimään nuorten julkista toimijuutta. Selvästi he eivät enää halua, että se määritellään voimakkaasti ulkoapäin, heitä ohjaavien aikuisten toimesta. Tämä korostuu tehtävissä, joissa toimitaan nuorille tutuilla ja ominaisilla areenoilla. Minkälaisen kuvan nuori esim. Instagramissa antaa itsestään, jos hän linkittää oman videonsa vaikkapa tällaiseen yliopiston tutkimusprojektiin. Vaikka se meistä aikuisista voi kuulostaa hyvältä idealta, nuori ei kenties halua tulla nähdyksi hänelle annettussa roolissa tietyissä piireissä. Mielestäni on hienoa, että nämä nuoret voivat ja osaavat tehdä valintoja sen

suhteen, missä ja millä tavoin esiintyvät ja esittelevät itseään erilaisissa mediayhteisöissä.

(Ote tutkimuspäiväkirjasta 1.12.2015)

Projektin neljännessä syklissä nuorten mediasuhteet näyttäytyivät siis hyvin erilaisina kuin projektin alussa, jolloin nuoret esiintyivät ainakin ulospäin arkoina ja mediasuhteissaan epävarmoina. Laajemmassa mittakaavassa voidaan ajatella, että mediakulttuurissa viime vuosikymmeninä tapahtuneet muutokset ovat entisestään korostaneet esimerkiksi yksilöllisyyden, kuluttajuuden ja henkilökohtaisten elämänvalintojen teemoja (ks. esim. Dahlgren 2006; Loader 2007). Tätä mediakulttuurin muutosta on havainnollistettu esimerkiksi yleisön ja julkison käsitteiden avulla: yleisön suhde mediaan on medialähtöistä ja -keskeistä, kun taas julkiso kohtaa median omaehtoisesti ja myös omia mediasisältöjä tuottaen (ks. Ridell 2006; Kotilainen & Rantala 2008). Yleisö-julkiso -akselilla (esim. Ridell 2006) tähän tutkimukseen osallistuneiden nuorten mediasuhteiden voidaan luovan kirjoittamisen projektin aikana katsoa siirtyneen voimakkaasti kohti julkisoa. Sen sijaan on mahdotonta arvioida, miltä osin tämä kehitys nuorten mediasuhteissa on luovan kirjoittamisen projektin ansiota, sillä työpajatoimintaa itsessään on hyvin voimakkaasti mediakasvatuksellista ja nuorten identiteetin kasvua tukevaa toimintaa.

Omien havaintojeni mukaan kuitenkin erityisesti luova toiminta korostui tutkimukseen osallistuneiden nuorten oppimisprosesseissa; erilaisia tekstejä tuottamalla ja remiksaamalla, jopa rajusti leikittelemälläkin, nuoret projektin aikana pohtivat identiteettiään ja toimintatapojaan sekä suhdettaan teksteihin ja mediaan. Tämä tapahtui täysin itseohjautuvasti, ilman kehotuksia tai johdattelua (vrt. Buckingham 2003, 128–129). Esimerkiksi projektin kolmannellatoista ja

neljännellätoista tapaamiskerralla (Liite 1, Opetuskerta 13 ja Opetuskerta 14) nuoret työstivät pareittain omia meemikuvia ja suunnittelivat niihin erilaisia tekstejä. Meemien tekstejä vaihtamalla ja kehittämällä nuoret kertoivat pieniä tarinoita omasta elämästään. Niissä korostuivat esimerkiksi nuorten suhteet auktoriteetteihin, harrastuksiin ja arkeen, mutta myös identiteettiin ja mediatuottamiseen liittyvät teemat (ks. esim. kuva 13).



Kuva 13: Parityönä työstetyn meemin muunnelmia, nuori 11 ja nuori 13

4.4.1 Yhteiskunnallisuuden mahdollisuus

Heli Mutanen ja Päivi Siivonen (2016) ovat tutkineet nuorten aikuisten toimijuutta työpajaympäristössä narratiivisen positioanalyysin avulla. Heidän mukaansa työpajakontekstissa toimivat nuoret eivät löydä tartuntapintaa perinteisistä keskiluokkaisista identiteettikertomuksista eivätkä ne näin ollen tee oikeutta nuorten kokemuksille. Sen sijaan pienten ja osittain epäjohdonmukaistenkin kertomusten ja lyhyiden kuvauksien avulla nuorten on mahdollista rakentaa kerronnallista toimijuuttaan ja identiteettiään. (Emt. 2016, 85.) Samansuuntaisesti havaitsin luovan kirjoittamisen projektin aikana, että nuorten itsenäisesti tuottamat tekstit kommentoivat välähdysmäisesti heidän toiminnallisia roolejaan ja yhteiskunnallisia positioitaan. Toisaalta havaitsin, että nuorten ryhmä- ja paritöinä tuottamat tarinat olivat yksilöitä pidempiä ja käsittelivät erilaisia identiteettipositioita monipuolisemmin.

Tämä näkyi esimerkiksi projektin viimeisellä tapaamiskerralla (Liite 1, Opetuskerta 16) kuvatuissa videodesketsissä. Nuoret työstivät pienissä ryhmissä videodesketsit, jotka he suunnittelivat ja käsikirjoittivat jo neljännellätoista tapaamiskerralla (Liite 1, Opetuskerta 14). Yksi ryhmistä työsti sketsin erään ryhmäläisen pankkiasiointikemuksista. Valmiissa sketsissä nuori tulee pankkiin selvittämään raha-asioitaan. Pankkivirkailija ei ole kiinnostunut nuoren tilanteesta, vaan odottaa häntä tunteja ja taas tunteja. Nuoren odottaessa palvelua, pankkivirkailija itse suunnittelee lomamatkoja, pelaa kollegansa kanssa biljardia ja venyttää kahvitaukoa. Sketsi käsittelee herättävällä tavalla nuorten kokemuksia yhteiskunnallisista positioista, joita heille suhteissa eri instituutioihin tarjotaan.

Myös muissa ryhmissä saman harjoituksen aikana työstetyt videodesketsit käsittelivät yhteiskunnallisia aiheita nuorille läheisistä näkökulmista: Toinen ryhmätyönä syntynyt sketsi käsitteli nuorisotyöntekijöiden puutteellista päihdetietoutta sekä nuorten maailman ymmärtämättömyyttä, ja kolmas työelämän rakenteita. Kaikki videodesketsit syvensivät nuorten itsenäisesti työstämissä teksteissä ja tarinoissa käsittelemiä aiheita.

Mutanen ja Siivonen (2016, 85) huomauttavat myös, että kerronnallinen ympäristö muokkaa aina kerronnan tapoja ja aiheita. Työpajoissa nuoria ympäröi työttömyyteen ja syrjäytymiseen liittyvä huolipuhe sekä kouluttautumiseen ja työllistymiseen tähtäävä työskentelyilmapiiri. (Emt., 85.) Jos nuorilta samanaikaisesti odotetaan eri ilmiöiden yhteiskunnallista tarkastelua, on syytä pohtia myös sitä, minkälainen yhteiskunnallisuuden mahdollisuus työpajakontekstissa toimiville nuorille todella

tarjotaan. Reijo Kupiainen (2013c, 116) puhuu pedagogisesta paradoksista: ei riitä, että nuorille tarjotaan mahdollisuus kertoa tarinansa, heille on tarjottava mahdollisuus myös itse päättää, kuinka he sen haluavat tehdä.



Kuva 14: Parityönä työstetyn meemin muunnelmia, nuori 12 ja nuori 18

Ympäristön vaikutus näkyi voimakkaasti myös tähän tutkimukseen osallistuneiden nuorten tuotoksissa. Erityisesti nuorten ryhmä- tai paritöinä työstämät tekstit ja muut mediatuotokset kommentoivat monesti juuri nuorten työpajatoimintaa. Esimerkiksi eräs kolmannellatoista ja neljännellätöista tapaamiskerralla (Liite 1, Opetuskerta 13 ja Opetuskerta 14) paritehtävinä työstetyistä meemitarinoista (kuva 14) kommentoi huumorin keinoin pajuorten omatoimisuutta. Meemiparin ensimmäisessä osassa nuori etsii ihan vieressään olevia saksia ja kysyy etsimiseen apua pajaohjaajalta. Meemiparin toisessa osassa sama nuori varmistaa vielä erikseen, saako saksia käyttää. Kokonaisuudessaan meemipari parodioi nuorten työpajalla toistuvia arkipäiväisiä tilanteita, joissa nuoret kysyvät pajaohjaajilta apua ja varmistuksia mitä pienimmissäkin tilanteissa, vaikka heitä erityisesti kannustetaan itsenäisyyteen ja omatoimisuuteen.

Analysoidessamme valmista meemiparia yhteisesti koko nuorten ryhmän ja pajaohjaajien kesken, kaikki nuoret kertoivat pystyvänsä samaistumaan meemeissä esitettyyn tilanteeseen. Meemipari huvitti nuoria juuri siksi, että se kommentoi ja kritisoi niin vahvasti heille tuttua ja jokapäiväistä pajatoimintaa. Pajaohjaajat sen sijaan kokivat meemiparin kritiikkinä itseään kohtaan. Se sai heidät pohtimaan, kuinka he vielä paremmin ja monimuotoisemmin voisivat tukea nuorten omatoimisuutta ja aktiivista toimintakulttuuria työpajalla. Analyysikeskustelussa meemiparin tekijät myösivät myös, että siitä oli löydettävissä yhteiskunnallisempi taso, joka kommentoi nuorille tarjottuja rooleja laajemmassakin mittakaavassa.

4.4.2 Luova toimijuus

Erääksi luovan kirjoittamisen projektin suurimmista haasteista osoittautui nuorten luovan toimijuuden tukeminen kirjoittamisen kontekstissa. Erityisesti niiden nuorten, jotka suhtautuivat kirjoittamiseen lähtökohdiltaan negatiivisesti, kannustaminen luovaan toimitaan oli toisinaan haastavaa. Luovuutta ja lahjakkuutta tutkineen kasvatustieteen professori Kari Uusikylän mukaan luova toiminta mahdollistuu, kun tehtävät ovat vaikeustasoltaan sopusoinnussa tekijän kiinnostuksen ja taitojen kanssa. Uusikylä käyttää termiä *jokamiehen luovuus* kuvatessaan itsensä toteuttamista, joka lisää yksilön elämän sisältöä. Näin ollen luovan toiminnan lopputuloksella ei ole yhtä paljon merkitystä kuin itse luovalla prosessilla. (Uusikylä 2003, 208.)

Uusikylä korostaa, että luovan yhteisön tuki on tärkeä osa luovaa toimintaa (Uusikylä 2003, 215). Samansuuntaisesti havaitsin, että tähän tutkimukseen osallistuneiden nuorten positiivinen ja yksilöitä kunnioittava ryhmädynamiikka tuki nuorten mahdollisuuksia heittäytyä luoviksi toimijoiksi. Tämä näkyi erityisesti projektin neljännessä syklissä, jolloin tutkimukseen osallistuneet nuoret olivat toisilleen tuttuja ja luottamus ohjaajien ja nuorten välillä rakentunut vahvaksi. Ryhmä koostui hyvin eritasoisista tekstintekijöistä: toisilta esimerkiksi elokuvakäsikirjoituksen tuottaminen onnistui helposti, kun taas toisille jo yhden kokonaisen lauseen valmiiksi saattaminen oli vaikeaa. Tästä huolimatta nuoret auttoivat toisiaan onnistumaan sekä antoivat toisilleen positiivista palautetta ja tarvittaessa tilaa työskennellä itselle ominaisilla tavoilla.

Luovaa toimintaa voidaan hahmottaa luovuuden neljän peruselementin avulla. Niitä ovat yksilö, ympäristö, prosessi ja produkti, eli tuotos. (Ks. esim. Uusikylä & Piirto 1999.) Tämän tutkimuksen

yhteydessä näistä korostuivat ympäristön ja prosessin vaikutukset ja mahdollisuudet. Luovan kirjoittamisen projektin alussa suurin osa tutkimukseen osallistuneista nuorista ei kokenut olevansa erityisen luovia yksilöitä. Tästä syystä en halunnut erityisesti vaatia, että luovan kirjoittamisen projektin aikana työstettyjen tuotosten tulisi olla ratkaisuiltaan erityisen luovia. Sen sijaan halusin tarjota nuorille mahdollisuuden työskennellä luovassa ympäristössä, luovan prosessin keinoin.

Luovaa prosessia kuvataan usein nelivaiheiseksi, jonka osat ovat valmistautuminen, hautomisvaihe, oivallus ja todentaminen (Uusikylä 1994, 98). Prosessi muistuttaa ongelmanratkaisutekniikkaa: Ensimmäinen epäkohta tai ongelma havaitaan ja tunnistetaan, jonka jälkeen voidaan hankkia tietoa erilaisista ongelmanratkaisukeinoista. Kolmannessa vaiheessa punnitaan erilaisia toimintavaihtoehtoja ja kehitellään ideoita, ja lopuksi valittu idea toteutetaan käytännössä. (Ks. (Sahlberg ym. 1994, 52.) Luova prosessi sisältää sekä aktiivisia että toimettomia kausia. Sisäinen kehittyminen vaatii rauhaa ja mahdollisuuksia irrottautua yhteiskunnan ja sosiaalisen ympäristön luomista paineista. (Uusikylä, 1994, 99.) Tähän tutkimukseen osallistuneet nuoret vaikuttivat omien havaintojeni mukaan helpottuneilta siitä, että projektin kirjoitusprosesseihin liittyi myös toimettomia hetkiä. Erityisesti nuoret, joille perinteinen kirjoittaminen oli vaikeaa, kertoivat yhteisissä keskusteluissa hyötyvänsä luovan prosessityöskentelyn tauoista ja yhteisistä vapaan olemisen hetkistä, joiden aikana saattoi koota omia ajatuksiaan ja suunnitella tulevaa toimintaa.

Myös New London Groupin (1996) design-mallista voidaan löytää luovaa prosessityöskentelyä hyödyntäviä elementtejä. Design-malli perustuu mediakulttuurisiin vakiintuneisiin esitysmuotoihin ja konventioihin sekä niiden lukutaitoon eli eri mekanismien tunnistamiseen ja ymmärtämiseen resursseina, joita on mahdollista työstää uudelleen rakentaen niistä omia kulttuurisia ja kokemuksellisia merkityksiä (Kupiainen & Sintonen 2009, 132). Toisaalta siinä missä luova prosessi Uusikylän mukaan vaatii tiettyä irrottautumista sosiaalisista konventioista (ks. Uusikylä 1994, 99), New London Groupin design-malli korostaa juuri sosiolingvististen käytäntöjen roolia merkitysten muotoilussa (ks. New London Group 1996).

Tämänkin tutkimuksen osalta on huomionarvoista, että nuoret työskentelivät ja pysyivät yhdessä myös toimettomina hetkinään. Luovan kirjoittamisen projektin edetessä jopa ryhmän jäsenten tavat puhua, liikkua ja ilmentää esimerkiksi erilaisia tunteita yhdenmukaistuivat. Nämä sosiaaliseen kontekstiin sidonnaiset diskurssit voimaannuttivat omien havaintojeni mukaan erityisesti niitä nuoria, jotka kokivat sosiaaliset tilanteet hankaliksi. Lisäksi ilmiö tarjosi vertaisoppimisen mahdollisuuden ja rohkeutta niille nuorille, joille oman tekstin tuottaminen oli vaikeaa. Vaikka ilmiö siis toisaalta

yhdenmukaisti projektin aikana syntyneitä tuotoksia ja kenties siten vähensi niiden luovuusarvoa, voidaan ajatella, että sosiaalinen ympäristö jollain tasolla myös mahdollisti yksilöiden luovan toiminnan ylipäänsä.

Uusikylän (1994, 84) mukaan luova henkilö tiedostaa sekä sisäisen että ulkoisen maailmansa ja osaa eritellä kokemuksiaan peilaamalla niitä ulkoiseen maailmaan. Luovan kirjoittamisen projektin loputtua nuoret osasivat ja rohkenivatkin eritellä omia luovia ominaisuuksiaan monipuolisesti sekä kirjoittamisen kontekstissa että yleisemmällä tasolla:

”Mä pystyn tehdä pienestäkin asiasta hyvin dramaattista. Ja sit mulla on paljon semmosia pieniä asioita, jotka mä aina odotan, että joku huomaa mun tekstistä, mikä on aika hauskaa. Siis sit ku joku hogaa sen, että teetsä tota aina. Mulla on hyvin omanlainen tyyli kirjoittaa.”

(Nuori 18, ote teemahaastattelusta 17.12.2015)

”Mun mielikuvitus ei pääse valloilleen, kun mä kirjotan. Mä oon semmonen, että mä mielummin kuvaan ja puhun ja ilmaisen itseäni kuvauksellisesti.”

(Nuori 14, ote teemahaastattelusta 17.12.2015)

4.5 Teemahaastattelujen antia

Luovan kirjoittamisen projektin lopuksi haastattelin kymmenen tutkimukseen osallistunutta nuorta sekä pajaohjaajat yksitellen tarkistaakseni omia projektin aikaisia havaintojani ja kokemuksiani. Teemahaastatteluissa korostuivat muutamat tutkimuksen kannalta tärkeät aiheet:

Erityisesti teemahaastatteluissa nousivat esiin nuorten kirjoittamiseen liittyvät negatiiviset koulukokemukset. Haastatelluista nuorista suurin osa oli omaksunut peruskoulussa passiivisen kirjoittajan roolin. Vain kolme kymmenestä haastatellusta nuoresta kertoi, että peruskoulun kirjoituksen opetuksessa oli hyödynnetty mediavälineitä. Seitsemän kymmenestä nuoresta sen sijaan kuvasi peruskoulun kirjoittamisen opiskelua tylsäksi ja jopa traumaattiseksi. Vastauksissa korostui myös peruskoulun kirjoittamisen opetuksen yksipuolisuus ja oppilaiden tasapäistäminen:

Tutkija: Minkälaista kirjoittamisen opetus peruskoulussa oli?

Nuori 18: Huonosti toteutettua. Siellä oletettiin, että kaikki osuu samaan muottiin, että kaikki niinku tekee just samanlaista tekstiä ja saman mittasta.

(Ote teemahaastattelusta 17.12.2015)

Tutkija: Minkälaista kirjoittamisen opetus peruskoulussa oli?

Nuori 10: Meillä oli just jotain esitelmiä. Ei varsinaisesti ollu edes mitään kirjoittamista. Olisko ollu niin, että joskus piti joku parin sivun tarina kirjottaa. Siinä oli enemmän sitä kielioppia. Tai ainakaan mä en muista.

(Ote teemahaastattelusta 17.12.2015)

Me tehtiin (kirjoitettiin) vaan käsin. Me ei käytetty koneita ollenkaan. Se oli myös yksi syy siihen, miks mä en tykänny siitä ollenkaan.

(Ote teemahaastattelusta 17.12.2015, nuori 14)

Haastatelluista nuorista kaksi oli käynyt peruskoulun lisäksi lukion. Myös heidän kokemuksensa mediavälineiden hyödyntämisestä lukion äidinkielen tunneilla olivat yksipuolisia:

”Meidän lukiossa ei oikein ihmiset osannu niitä (eri mediavälineitä) käyttää. Ykskin opettaja käytti vielä piirtoheitintä. Joka luokkaan kyllä hankittiin monen tonnin piirtopöydät, joilla pystyi heijastamaan suoraan taululle, niin kukaan ei käyttänyt niitä. Ei yksikään.”

(Ote teemahaastattelusta 17.12.2015, nuori 19)

”Peruskoulussa käytettiin PowerPointia, kun tehtiin esitelmiä. Lukiossa ei äidinkielen tunneilla käytetty oikein mitään (mediavälineitä). Tai jos käytettiin, niin se oli sit tiedonhakua varten.”

(Ote teemahaastattelusta 17.12.2015, nuori 12)

Negatiivisista kirjoittamiskokemuksistaan huolimatta nuoret suhtautuivat työpajalla toteutettuun luovan kirjoittamisen projektiin hyvin positiivisesti ja kuvasivat sitä itselleen tärkeäksi kokemukseksi. Projektin alussa nuoret eivät osanneet erotella, minkälaiset kirjoittamisen tavat ovat heille itselleen ominaisimpia, mutta teemahaastatteluissa he sen sijaan kuvasivat itseään kirjoittajina

monipuolisesti, osasivat asemoida itsensä osaksi isompiakin kokonaisuuksia ja analysoida omia oppimisen tapojaan sekä vahvuuksiaan ja haasteitaan kirjoittajina:

”Mä oon lukenut niin paljon fantasiaa, että tommonen sadun kirjoittamien on esim. ihan kiva tehtävä. Tai ylipäänsä joku tommonen vähän rajatumpi tehtävä on hyvä. Tiedon etsiminen ja joku faktatekstin kirjoittaminen on tylsää.”
(Ote teemahaastattelusta 17.12.2015, nuori 18)

”Mä en osaa ilmaista itseäni kirjoittamalla. Mun mielikuviutus ei pääse valloilleen, kun mä kirjotan. Mä oon semmonen, että mä mielummin kuvaan ja puhun ja ilmaisen itseäni kuvauksellisesti.”
(Ote teemahaastattelusta 17.12.2015, nuori 14)

”Mä tykkään kirjottaa omissa oloissani, mutta en oikein tykkää näyttää niitä mun tekstejä muille.”
(Ote teemahaastattelusta 17.12.2015, nuori 19)

Haastatellut nuoret kuvasivat itseään myös aktiivisiksi mediankäyttäjiksi. Kaikki kertoivat hyödyntävänsä vähintään älypuhelimia ja sosiaalisen median palveluita päivittäin. Lähes kaikilla haastatelluista nuorista oli myös jokin itselle tärkeä harrastus tai intohimo, johon liittyviin keskusteluihin he kertoivat osallistuvansa verkossa. Sen sijaan omat vaikuttamismahdollisuutensa nuoret arvioivat pieniksi. Osaa nuorista yhteiskunnallisen vaikuttamisen mahdollisuudet eivät edes kiinnostaneet.

”En mä oikeestaan koe, että mä voisin kauheesti vaikuttaa. Lähinnä mä oon väitellyt niistä (itselle tärkeistä asioista) netissä. Niinku anonymisti keskustelupalstoilla lähinnä.”
(Ote teemahaastattelusta 17.12.2015, nuori 15)

”En mä oo ajatellut viime aikoina elämää silleen, että haluaisin vaikuttaa johonkin. Mä niinku elän vaan elämäni.”
(Ote teemahaastattelusta 17.12.2015, nuori 16)

Nuoret pohtivat teemahaastatteluissa myös itselleen tärkeitä mediakulttuuriin liittyviä ilmiötä ja analysoivat omaa mediasuhdettaan:

”No lähiaikoina varmaan toi yksityisyys netissä, kun nyt on niinku ollu vähän joka puolella semmosta työntöä, että kaikkii pitäis valvoo kauheesti. Emmä oikeen tiiä. Varsinkin Amerikassa on ollu tälleen, että kaikki sivustot on träkänny kauheesti käyttäjiä ja jotenkin niinku onks se sit sen arvosta, että menettää yksityisyyttä sen takia, että saadaan rikolliset enemmän kuriin.”

(Ote teemahaastattelusta 17.12.2015, nuori 15)

”Mua häiritsee tosi paljon ne ennakkoluulot sitä (digitaalista pelaamista) kohtaan. Koska mä voin sanoo suoraan, että mä en osais englantia niin hyvin kun mä osaan, niin ilman pelejä. Tai niin monipuolisesti kun mä osaan. Ja emmä tiedä, kun mä en pelaa sen takia, että mä saisin ohjaimen käteen, vaan ne on kokemuksia. Se on harrastus. Vaikka sitä tulee harrastettua tosi paljon niinku yhdessäkin päivässä, mut se on se harrastus, johon mä pystyn uppoutumaan ja joka mua kiinnostaa.”

(Ote teemahaastattelusta 17.12.2015, nuori 12)

Vastatessaan kysymykseen ”Mitä olet oppinut luovan kirjoittamisen projektin aikana?” nuoret korostivat vastauksissaan sosiaalisten taitojen oppimisen merkitystä. Kaikki nuoret kertoivat projektin tarjonneen onnistumisen kokemuksia sekä ryhmätyöskentelyyn että kirjoittamiseen liittyen. Erityisesti nuoret kertoivat oppineensa sosiaalisia taitoja ja itseilmaisua.

”Mä oon saanut rohkeutta enemmän, niin just vaikka esittää niitä mun tuotoksia ja sit on oppinut tekemään muiden kanssa enemmän. On ollut helpompi suhtautua muiden töihin vapaammin, niinku just että kehtaa sanoo, jos se on vähän huono ja sit taas toisaalta uskaltaa kehua.”

(Ote teemahaastattelusta 17.12.2015, nuori 15)

”Mä oon oppinu ilmasemaan itseäni paremmin ja mä oon omasta mielestäni uskaltanu sanoa mielipiteeni kirjoittamalla paremmin. Ennen mä oon tosi paljon kaunistellut kaikkea.”

(Ote teemahaastattelusta 17.12.2015, nuori 14)

Pajaohjaajat sen sijaan tarkastelivat teemahaastatteluissa luovan kirjoittamisen projektia suhteessa pajatoimintaan yleisemmin, eivät vain yhden ryhmän tai yksittäisten nuorten näkökulmasta. He kuvailivat pajanuorten kirjoittamisen taitoja yleisellä tasolla heikoiksi. Samalla he kuitenkin näkivät nuorten potentiaalin ja kuvasivat sitä, kuinka perinteisen kirjoittamisen tavat tuottaa tekstiä eivät ole työpajakontekstissa toimiville nuorille lähtökohtaisesti ominaisia.

Kyllä se (kirjoittaminen) tosi huonoa on. Jos ylipäänsä ajatellaan ne, ketkä tulee pajalle. Että kyllä se lauseen muodostaminen on tosi vaikeeta.

(Ote teemahaastattelusta, ohjaaja 3)

”Se, mikä näyttäytyy täällä, että se kirjoittaminen on vähäistä. Mut ei se tarkoita etteikö siellä olis tarinoita ja ideoita ja ajatuksia ja ideologioita ja tunteita ja vaikka mitä, jos sen sais sit vaikka kuvata. Mutta se sanan tekeminen ja niiden lauseiden tekeminen on (vähäistä).”

En tiedä, että onko se taitamattomuutta vai haluttomuutta, mutta ei nää oikein usko niihin omiin kykyihinsä. Me ollaan aina sanottu, että ei tarvii välittää pilkkusäännöistä tai näin, mutta on se silti vaikeeta.

(Ote teemahaastattelusta, ohjaaja 3)

Se on jännittävää kirjoittamisen osalta, miten usein tulee niitä tilanteita, että ihan riipasee se, että kukaan ei oo kertonu näille (nuorille) tätäkään. Tosi monet on sen koulun ihan luistellu läpi. Että miten valtavasti on asioita, joista nää (nuoret) ei tiedä.

(Ote teemahaastattelusta, ohjaaja 1)

Ohjaajat kuvasivat haastatteluissa myös työttömien nuorten vahvuuksia kirjoittajina. Heidän mielestään nuoret työstävät parhaiten tehtäviä, joiden aiheet liittyvät jollain tavalla nuorten omaan kokemusmaailmaan. Erityisesti ohjaajat kokivat, että nuoret ovat yleisesti ottaen kiinnostuneita ja innostuneita lyriikoiden kirjoittamisesta, jopa vaikka muut tekstilajit eivät kiinnostaisi heitä yhtään. Lisäksi he korostivat innostavan ja tasapuolisen opetuksen tärkeyttä työttömien nuorten kanssa työskentelemisessä.

”Siinä (kirjoitustehtävässä) pitää aina olla joku koukku tai joku, joka sitoo sen aiheen niiden omaan elämään. Jos se juttu on täysin irrallinen niiden omasta kokemusmaailmasta, niin siihen on vaikea lähteä.”
(Ote teemahaastattelusta, ohjaaja 2)

”Jos hyvin käyttäytyy ja on semmonen vilpitön meidän nuorille, niin sitä myös ite saa. Niinku semmonen rehellinen ja tasapuolinen. Niin se on varmasti se, mistä sä oot saanut sen hyvän kontaktin (nuoriin).”
(Ote teemahaastattelusta, ohjaaja 3)

Pajaohjaajien mielestään luovan kirjoittamisen projektin parasta antia olivat nuorten identiteettiä, itsetuntoa ja oppijuutta tukevat harjoitukset. He kuvasivat, että mediakasvatuksellisen kirjoittamisen opiskelu aktivoi nuoria ja samalla tuki sekä nuorten yksilöllisiä kirjoittamisen taitoja että sosiaalisia taitoja. Samalla ohjaajat kokivat nuorten mediasuhteiden huomioimisen osana työpajatoimintaa osittain haasteelliseksi. Myös mediaopetuksen ja nuorisotyön yleisempien tavoitteiden suhde mietitytti pajaohjaajia.

Se heidän (nuorten) mediamaailmansa ja se maailma, joka liittyy näihin puhelimiin, niin se on tietyllä tavalla semmonen pyhä alue, että sinne ei oo aikuisilla, tai sanotaan nyt ihan reilusti vanhoilla asiaa. Tää on niinku se sukupolvi, joka haluaa olla sen kentän asiantuntija ja niitä ärsyttää ihan hirveesti jos joku vanha tulee sinne.
(Ote teemahaastattelusta, ohjaaja 1)

”Tää on nyt vähän semmonen kinkkinen juttu, että mikä se nyt on se nuorisotyön lähtökohta. Se on vähän niinku sillai, että kyllähän sitä ottais kaikki huippukamerat ja huipputallaset. Mutta mä tuun aina siihen, että onko tieto-taitoa opettaa ja ohjata sitä ja sit se on kuitenkin se toissijainen. Se on niinku se sivutuote siinä, että mitä kautta.”
(Ote teemahaastattelusta, ohjaaja 3)

Pajaohjaajat myös kokivat luovan kirjoittamisen projektin tilaisuudeksi arvioida omia toimintamallejaan:

”Joskus aikasemmin tein enemmänkin kirjatusharjoituksia, mutta just koska se oli monille nuorille niin vaikeaa ja niin tuskaa, niin sitä on luopunut niistä. Ja tavallaan tää, että nyt näki, että hei nää onnistuu tässä näin hyvin, niin tulee itsellekin se, että hei näitä ehkä jatkossa kannattais teettää enemmän ja kokeilla aina, että miten ne lähtee menemään.”

(Ote teemahaastattelusta, ohjaaja 2)

Haastatteluissaan pajaohjaajat olivat yhtä mieltä siitä, että työttömät nuoret hyötyivät kirjoittamisen opiskelusta. He arvioivat myös peruskoulun vaikutusta nuorten kirjoittajaidentiteetteihin sekä perinteisen kirjoittamisen opetuksen muutostarpeita.

”Jokainen oppii kuitenkin eritavalla. Ei se varmaan siellä peruskoulussa oo helppoa ollut se kirjoittaminen tai mikä tahansa. Että kyllä niitä uudistuksia varmaan tarvittais.”

(Ote teemahaastattelusta, ohjaaja 3)

Nuoret on varmaan oppineet sitä, että kirjoittamista voi lähestyä monella tavalla ja että se ei ole pelottava asia. Niilläkin, joilla on ollut kynnys sen kirjoittamisen aloittamiseen, niin mä luulen, että se pikkusen on madaltunut jokaisen kohdalla.

(Ote teemahaastattelusta, ohjaaja 2)

Lisäksi pajaohjaajat pohtivat luovan kirjoittamisen projektin hyötyä pajatoiminnan kannalta:

Tän sun jutun hyöty on ollut se, että tässä on tullut näkyväksi semmosia asioita, jotka ei välttämättä täällä tuu muuten. Koska jos kirjetetaan jotain työhakemusta tai cv:tä, jotka on vaikeita mun mielestä kaikille ihmisille, niin siinä ei pääse esille tän luovan kirjoittamisen ja vapaan kirjoittamisen se, että mitä sieltä voi syntyä.

(Ote teemahaastattelusta, ohjaaja 2)

Monipuolisuus tässä (luovan kirjoittamisen projektissa) on kaikista opettavaisinta. Että kirjoitetaan niin monin keinoin ja monin näkökulmin ja monin tyylein, niin se on ihan semmonen huikea ralli. Se kirjo on musta kaikista opettavaisin.

(Ote teemahaastattelusta, ohjaaja 1)

On tiettyjä formaatteja (tekstityyppejä), jotka kun nää nuoret osais, niin niitä ei pidettäis sivistymättöminä. Eikä niitä ehkä luokiteltais niin voimakkaasti, että onpas työtön tai onpas syrjäytynyt.

(Ote teemahaastattelusta, ohjaaja 1)

5 TUTKIMUKSEN PÄTEVYYS

Tässä luvussa pohdin tutkimukseni pätevyYTEEN liittyviä teemoja. Lisäksi tarkastelen työttömien nuorten tutkimiseen liittyviä tutkimuseettisiä kysymyksiä.

5.1 Luotettavuuden vaatimus

Toimintatutkimus on luonteeltaan laadullista tutkimusta, jota on reabiliteetin ja validiteetin käsitteiden sijaan mielekkäämpää arvioida esimerkiksi uskottavuuden, vastaavuuden ja vahvistettavuuden käsitteiden avulla (ks. esim. Syrjäläinen 1995, 100–103). Lisäksi toimintatutkimuksen vahvojen vapautumisen (emancipation), voimaantumisen (empowerment) ja tutkittavien osallistamisen (vrt. participatory democracy) tavoitteiden voidaan nähdä suuntaavan myös sen luotettavuutta (ks. Boog 2003).

Tutkijan edellytykset tehdä oikeita johtopäätöksiä ovat tällaisissa tutkimuksissa sitä paremmat, mitä läheisimmin ja monipuolisemmin hän tuntee tutkittavan ryhmän kulttuuria ja toimintatapoja (Grönfors 1982, 177). Näin ollen tämänkin tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkijan vuosien työkokemus erityisnuorten ja käytännön mediakasvatustyön parista. Tutkijan voidaan olettaa ymmärtävän esimerkiksi nuorten kieltä, kehollisuutta ja mediasuhteita. Sen sijaan tutkijalla ei ole omakohtaista kokemusta työttömyydestä, minkä voidaan puolestaan ajatella laskevan tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimus kohdistui joiltakin osin tutkimuskohteena ja kanssatutkijoina toimivien työttömien nuorten henkilökohtaisiin tunteisiin ja prosesseihin, joita he refleктоivat eri tavoin. Tutkimuksen vastaavuuden nimissä tutkijan aineistosta tekemien tulkintojen tulisi olla yhdenmukaisia tutkittavien henkilöiden alkuperäisten kokemusten kanssa (Guba & Lincoln 1988, 84–85). Tähän tutkimukseen osallistuneiden nuorten kommentit, kehonkieli ja esiintymistavat olivat kuitenkin toisinaan ristiriidassa keskenään, mikä hankaloitti aineiston tulkintaa. Toisaalta tutkijan tulisi aina olettaa tutkimushenkilöiden olevan järkeviä ihmisiä ja pitää heidän vastauksiaan tutkimuksen kannalta uskottavina (ks. esim. Puolimatka 1999). Tämä on nuorten kanssatutkijuuden näkökulmasta kuitenkin vaikea aihe. Kuinka rehellistä itsereflektiota esimerkiksi vakavista mielenterveysongelmista kärsiviltä nuorilta todellisuudessa voidaan odottaa? Tässä tutkimuksessa on uskottavuuden nimissä jätetty huomioimatta erityisen raskasta tulkintaa vaativa ristiriitainen tutkimusaineisto. Tällainen osa-

aineiston sivuuttaminen oli mahdollista, sillä tutkimusaineisto oli kokonaisuudessaan hyvin laaja pro gradu -tutkimukseen.

Tutkimuksen vahvistettavuudella tarkoitetaan niitä tapoja, joilla tutkimuksen uskottavuutta testataan (Guban & Lincoln 1988, 85). Tässä tutkimuksessa tehdyille tulkinnoille on etsitty tukea hyödyntämällä monipuolista tutkimusaineistoa. Esimerkiksi nuorten teemahaastattelut ja pajaohjaajien ryhmähaastattelut ovat osaltaan vahvistaneet tutkijan tekemiä havaintoja. Lisäksi tutkimukseen liittyvien havaintojen ja tutkimustuloksien uskottavuutta ja arvoa on pohdittu Nuoret estradille: toimijaksi monilukutaidolla -tutkimushankkeen tutkijayhteisön seminaareissa.

Toimintatutkimukseen yleisesti liittyvä vapautumisen (emancipation) tematiikka viittaa tutkimuskohteeseen liittyvien perinteisten valta-asetelmien purkamisen tavoitteisiin. Vapautumisen voidaan ajatella johtavan voimaantumiseen (empowerment) sekä kanssatutkijuuden mahdollisuuksiin. (Ks. Boog 2003, 427–428.) Toimintatutkimus haluaa siis sekä tutkia että muuttaa, kasvattaa ja kehittää tutkimuskohdettaan. Toimintatutkimuksesta voidaan erottaa jopa taistelevia elementtejä: Sen avulla pyritään usein vaikuttamaan yhteiskunnallisiin ongelmiin tai asiakysymyksiin sekä muuttamaan vallitsevia tilanteita. Toimintatutkimuksen taustalla saattaa vaikuttaa myös tutkijan omat ideologia tai arvopohja. (Suoranta & Ryyänen 2014, 24.)

Tämänkin tutkimuksen taustalla vaikuttavat tutkijan henkilökohtaiset arvot, kuten usko radikaaliin tasa-arvoon, rinnalla kulkemiseen ja yhteistoimintaan. Tämänkaltainen arvopohja on toimintatutkimuksille hyvin yleinen, mutta se ohjaa aina myös tutkijan havaintoja ja tulkintoja. (Ks. myös Suoranta & Ryyänen 2014, 22–23.) Tiedostaessaan oman subjektiivisuutensa tutkija voi kuitenkin kenties hetkittäin irrottautua kuplastaan ja tarkastella myös omaa toimintaansa reflektiivisesti ja ulkoa käsin. Tähän on pyritty tässä tutkimuksessa. Lisäksi muiden tutkijoiden ja mediakasvatuksen asiantuntijoiden kommenttien ja heidän kanssaan käytyjen keskustelujen avulla tutkija on toisinaan päässyt tarkastelemaan omaa subjektiivisuuttaan ja siihen liittyviä teemoja tutkimuksen luotettavuuden kontekstissa. Tutkimuksen arvoa ja luotettavuutta lisää myös sen käytännön osuudesta saatu positiivinen palaute: Sekä tutkimukseen osallistuneet Vantaan työpajaohjaajat että työttömät nuoret kokivat luovan kirjoittamisen projektin onnistuneeksi ja hyödylliseksi. Tämä palaute voidaan lukea osoitukseksi siitä, ettei projekti palvellut vain tutkijan omia tarpeita tai ideologisia tavoitteita.

Edellisiin aiheisiin liittyen laadullisen tutkimuksen yleistettävyyttä voi ja tuleekin siis perustellusti kritisoida (ks. Kontoniemi 2003, 160). Yleistettävyyden sijaan mielekkäämpää onkin tarkastella esimerkiksi suhteuttamista, jonka avulla tietyistä ilmiöistä saatuja yksittäisiä tuloksia voidaan tarkastella suhteessa erilaisiin aiheita tarkasteleviin yhteiskunnallisiin ristiriitoihin ja jännitteisiin. (Alasuutari 2001, 249.) Tarkasti kuvailtu tutkimus tarjoaa lukijalleen mahdollisuuden ymmärtää sen tapahtumia tutkijan näkökulmasta. Parhaimmassa tapauksessa lukija pohtii tutkimustuloksia suhteessa omaan kontekstiinsä ja kenties oivaltaa jotain omaan toimintaansa tai käytänteisiinsä liittyvää. (Vrt. Suoranta & Ryyänen 2014.) Yleistettävyyden sijaan myös tämä tutkimus tavoittelee lukijan oivalluksia ja reflektion mahdollisuuksia.

5.2 Tutkimuseettisiä kysymyksiä

Lapsilla ja nuorilla on oikeus tulla kuulluksi ja nähdyksi omilla ehdoillaan. Tätä korostetaan esimerkiksi nuorisolaissa (2006). Mikäli tutkimuksen piiristä suljettaisiin systemaattisesti pois erilaiset erityisryhmät, esimerkiksi lapset, jäisi olennainen osa ihmiselämästä tutkimatta. Näin ollen lasten ja nuorten osallistumista tutkimuksiin voidaan perustella sekä kulttuurin ja yhteiskunnan tutkimuksen näkökulmasta että lapsen oikeuksien näkökulmasta. (Kuula 2006, 147.)

Tähän tutkimukseen osallistuneet nuoret ovat 17–27-vuotiaita. Osa heistä on siis lain mukaan vielä alaikäisiä ja siten määriteltävissä lapsiksi. Lasten tutkimisen etiikka perustuu Harriet Strandellin (2010) mukaan pitkälti näkemyksiimme lapsista ja lapsuudesta: Perinteinen näkemys lapsuudesta korostaa lasten suojelun tarvetta. Vastuu siitä, saako lasta tutkia ja millä tavoin, jää tällöin lasta ympäröivien aikuisten harteille. Tällaiseen näkökulmaan suhtaudutaan tutkimuksessa kuitenkin myös kriittisesti. Yhä useammissa tutkimuksissa korostuukin lasten oikeuksien näkökulma. Tällöin lapset nähdään täysvaltaisina sosiaalisina toimijoina, jotka ovat kykeneviä määrittelemään omia kokemuksiaan ja tilanteitaan. (Strandell 2010, 92–93.) Oman tutkimukseni suhtautuminen lapsiin noudattaa jälkimmäistä ajattelutapaa. Tämä on mielestäni perusteltua jo senkin takia, että tutkimukseeni osallistuvat lapset ovat 17-vuotiaita ja näin ollen jo aikuistumisen kynnyksellä. Yhdenvertaisuuden nimissä on mielestäni tärkeää asettaa heidät samaan asemaan 18-vuotiaiden ja sitä vanhempien informanttien kanssa.

Tutkimukseeni osallistuneet 17-vuotiaat nuoret ovatkin saaneet päättää osallistumisestaan tutkimukseen lähtökohtaisesti itse. Heitä on tiedotettu tutkimuksesta asianmukaisesti ja he ovat itse allekirjoittaneet tutkimuslupalomakkeen (ks. Liite 2 ja Liite 3). Tutkimukseeni osallistuneiden alle 18-vuotiaiden nuorten huoltajia on kuitenkin erikseen tiedotettu lapsen osallistumisesta tutkimukseen ja tarjottu mahdollisuus sekä kieltää lapsen osallistuminen että kysyä tutkijalta tarkentavia kysymyksiä tutkimuksesta (ks. Liite 4). Kaikkien informanttieni kanssa olen lisäksi käyttänyt erityisesti aikaa varmistaakseni, että he ymmärtävät, mitä tutkimukseen osallistuminen tarkoittaa. Olen myös korostanut nuorten roolia omien kokemustensa ja oppimistapojensa asiantuntijoina.

Nuoret estradille -tutkimuksen projekteissa nuoria erityisesti kannustetaan julkaisemaan esimerkiksi työpajoissa syntyneitä kirjoituksia, valokuvia ja elokuvia sosiaalisessa mediassa sekä sanoma- tai aikakauslehdissä. Samalla tutkitaan, kuinka nuoria voidaan tukea julkiseen toimijuuteen medioissa ja kuinka medialukutaidon kehittyminen valtauttaa heitä oman elämänsä toimijoiksi. Nuorten kannustaminen julkiseen toimijuuteen tutkimuksen aikana aiheutti kuitenkin itselleni hieman päänsäryä: Lasten ja nuorten julkinen osallistuminen, esimerkiksi sosiaalisen median palveluissa, on tietysti hyvin yleistä. Tutkijan näkökulmasta on silti ristiriitaista samalla yrittää sekä varjella tutkimukseen osallistuvien nuorten anonymiteettiä että kannustaa heitä julkiseen toimijuuteen. Keskustelin asiasta tutkimukseen osallistuneiden nuorten kanssa ja päädyimme yhdessä ratkaisuun, että nuoret julkaisivat projektin aikana syntyneet tuotoksensa nimimerkeillä. Nuoret kuitenkin tunsivat toistensa nimimerkit, joten ryhmämme sisällä nuoret tiesivät, kenen tuotokset milloinkin olivat esillä esimerkiksi ryhmämme yhteisessä blogissa. Lisäksi nuoret halusivat julkaista verkossa projektin aikana tuotettuja videoteoksia, joissa he itse esiintyivät. Nuorten anonymiteettiä suojellakseni en tässä tutkielmassa kuitenkaan julkaise tunnistettavia kuvia projektiin osallistuneista nuorista.

Oma tutkimuseettinen ajatteluni pohjaakin Duncanin ja Watsonin (2010) määrittämään osallistuvan tutkimusetiikan (participatory ethics) perinteeseen. Osallistuvan tutkimusetiikan näkökulmasta tutkimus on tasa-arvoinen vuorovaikutuksen kenttä (Emt., 52–54.) Tutkimuksen eettiset kysymykset ovat muistettava kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Osallistavan tutkimusetiikan perinteen mukaisesti tämä tarkoittaa läpinäkyvyyttä ja reflektiivisyyttä läpi tutkimuksen. Samaan aikaan myös minun tutkijana tulee ymmärtää oma eettinen rajallisuuteni. Odottamattomat ja eettisesti vaikeatkin tapahtumat ovat osa tutkimusta. Hankalissa tilanteissa kaikki osapuolet, myös tutkija voivat oppia uutta. (Ks. Emt., 49–51)

Omassa tutkimuksessani odottamattomat ja vaikeat eettiset tilanteet liittyivät ennen kaikkea tutkimukseen osallistuvien nuorten mielenterveys- ja päihdeongelmiin, jotka ovat luonteeltaan arkaluontoisia aiheita. Kun tutkimuksessa käsitellään tämänkaltaisia arkaluontoisia asioita, tutkimusetiikan tarve korostuu (Vilkkä 2006, 60). Kuinka paljon eettistä valtaa ja vastuuta esimerkiksi mielenterveydeltään epätasapainoinen nuori todellisuudessa jaksaa kantaa? Minkälaista vastuuta hänelle on kohtuullista tarjota? Näitä kysymyksiä pohdin tutkimukseni aikana esimerkiksi puuttuessani tilanteisiin, joissa päihdeongelmista kärsivät, välillä alaikäisetkin nuoret halusivat julkaista huumausaineiden käyttöön kannustavia tekstejä projektimme yhteisessä blogissa tai tarjota niitä julkaistavaksi aikakauslehtiin. Vaikka tavoitteeni siis oli toisaalta tukea nuorten julkista toimijuutta, jouduin eettisistä syistä ja heitä suojellakseni myös rajoittamaan sitä tietyissä tilanteissa projektin aikana. Tutkimusprojektini aikana tarjosin nuorille mahdollisuuksia keskustella esimerkiksi tällaisista päihdeongelmiin liittyvistä tutkimuseettisistä aiheista aina, kuin he kokivat keskustelua tarvitsevansa, vaikka se toisinaan vei paljon aikaa. Lisäksi pyrin kaikessa toiminnassani johdonmukaisuuteen: säännöt olivat kaikille yhteiset, perustelin eettiset näkökulmani selkeästi ja noudatin järkkymättömästi sovittua linjaa.

Tutkimuseettiset kysymykset liittyivät tämän tutkimuksen kontekstissa myös nuorten kanssatutkijuuteen. Tavoitteeni luovan kirjoittamisen projektin alussa oli teettää nuorilla erilaisia heidän kanssatutkijuuttaan korostavia haastattelu- ja itsereflektioitehtäviä. Projektin edetessä ymmärsin kuitenkin, että nuorten vaikeat henkilökohtaiset tilanteet eivät mahdollistaneet suunnittelemini tehtävien toteuttamista. En esimerkiksi eettisistä syistä voinut antaa nuorten haastatella toisiaan, sillä haastattelutilanteet olisivat saattaneet vahvistaa nuorten aggressioita tai pelkoja sosiaalisia tilanteita kohtaan. Osa nuorista ei myöskään ollut kykeneväisiä esimerkiksi syvälliseen itsereflektioon. Voimakkaan kanssatutkijuuden sijaan pyrinkin lopulta osallistamaan nuoria ennen kaikkea projektin sisältöjen suunnitteluun. Tämän johdosta luovan kirjoittamisen projekti muotoutuikin lopulta hyvin erilaiseksi, kuin itse olin alun perin suunnitellut. Käytimme esimerkiksi nuorten toiveesta paljon aikaa yhteiskirjoittamisen harjoitukseen ja videoharjoitusten työstämiseen.

Nuoret estradille -tutkimusta johtava Sirkku Kotilainen (2015) korostaa sekä tutkimuksiin osallistuvien nuorten että tutkijoiden tarvetta perehtyä tutkimuseettisiin kysymyksiin ja toimintatapoihin jo ennen tutkimusta tai viimeistään heti sen alkaessa. Nuoret estradille -tutkimuksen omat tutkijaseminaarit ovatkin olleet tutkimuseettistä tietoa lisääviä ja tarjonneet itselleni vertaistukea tutkimuseettisissä kysymyksissä erityisesti tähän tutkielmaan liittyvän luovan

kirjoittamisen projektin päätyttyä. Erityisesti olen joutunut pohtimaan sitä, minkälaisissa tilanteissa tutkimuseettisen varotoimet voivat rajoittaa erityisnuorten osallistumista tutkimukseen. Minkälaisissa tilanteissa esimerkiksi nuorten kanssatutkijuuden rajoittaminen on perusteltua? (Ks. Nurmenniemi 2010, 35.)

6 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä viimeisessä luvussa esitän yhteenvedon tutkimustuloksistani. Lisäksi reflektoin tutkimuksen merkitystä, yhteyksiä yhteiskunnalliseen keskusteluun sekä siihen liittyviä tulevaisuuden näkymiä.

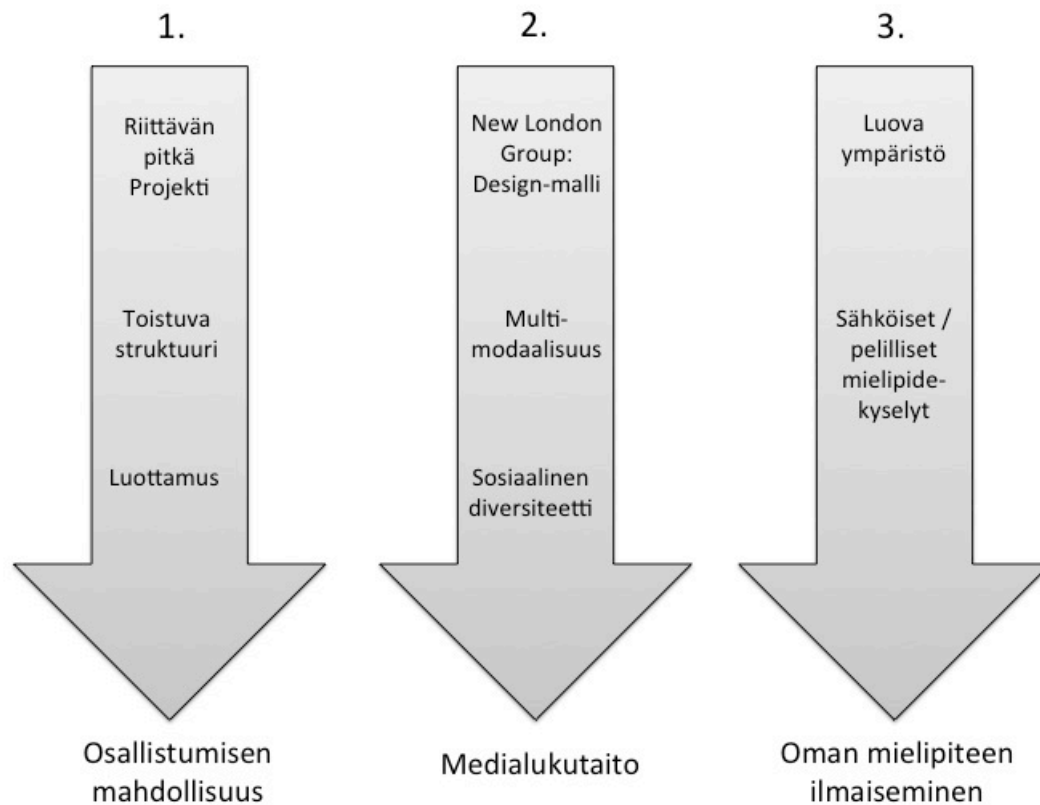
6.1 Toimivia käytäntöjä

Tämän tutkimuksen kontekstissa monilukutaitojen pedagogiikkaa soveltavat opetusmenetelmät, joissa oppilaalle tarjotaan aktiivista tuottajan roolia, näyttävät tukevan perinteisesti alisuoriutujiksi luokiteltujen nuorten kirjoittamisen opiskelua. Myös nuorten henkilökohtaisten lähtökohtien käsitteleminen kirjoitusharjoitusten yhteydessä tuki heidän haluaan kirjoittaa. Tutkimus nostaa mediakasvatuksen kentältä esiin aihepiirejä, jotka lisäsivät nuorten toimijuutta sekä kirjoittamisen oppimista. Näitä ovat esimerkiksi median tuotannollisten prosessien hyödyntäminen kirjoitustehtävissä, tuotettavien tekstien multimodaalisuus, kielellisyyden vertaisoppiminen, mediakulttuurin sosiaalisuuden vaatimus sekä oman mediasuhteen reflektointi (vrt. Buckingham 2003; New London Group 1996).

Lisäksi luovan kirjoittamisen projektista on eriteltävissä muutamia käytäntöjä ja menetelmiä, jotka tukivat työttömien nuorten mediakasvatuksellisen kirjoittamisen opiskelua ja mediasuhteita. Projektin alussa havaitsin, että työttömät nuoret kaipasivat erityisesti tasa-arvoisia ja heidän omat erityispiirteensä huomioivia mahdollisuuksia osallistua ohjattuun mediakasvatukselliseen toimintaan. Lisäksi nuoret kaipasivat medialukutaitoaan tukevaa toimintaa ylipäänsä sekä keinoja omien mielipiteidensä ilmaisuun. Näiden nuorten lähtökohtien tai tarpeiden nimeäminen perustuu omiin havaintoihini sekä työpajaohjaajien ja nuorten kanssa tutkimusprojektin ensimmäisessä syklissä käymiini keskusteluihin.

Kuvassa 15 kuvaan näihin nuorten lähtökohtiin liittyviä löydöksiäni. Ajatusketjuni etenee seuraavasti: Tässä tutkimuksessa riittävän pitkä ja hyvin strukturoitu mediakasvatuksellinen projekti mahdollisti työttömien nuorten tasa-arvoisen osallistumisen mediakasvatukselliseen toimintaan. Työttömien nuorten medialukutaitoa taas tuki kirjoittamisen opettamisen kontekstissa erityisesti New London Groupin design-mallin ja multimodaalisuuden hyödyntäminen sekä nuorten sosiaalista diversiteettiä korostavat tehtävät. Mielipiteen ilmaiseminen ja oman mediasuhteen reflektointi olivat työttömille nuorille projektin alussa haasteellisia tehtäviä. Nuorten oman mielipiteen ilmaisemista

tuki tässä projektissa erityisesti luova työskentelyilmapiiri sekä mahdollisuus ilmasta oma mielipide sähköisesti pelillisessä ympäristössä.



Kuva 15: Tutkimuksen toimivat käytännöt suhteessa nuorten mediasuhteiden lähtökohtiin

Luovan kirjoittamisen projektin kannalta ensiarvoisen tärkeäksi osoittautuivat projektin riittävän pitkä kesto sekä mediakasvatuksellisen kirjoittamisen opettamisen tiukka struktuuri. Kokonaisuudessaan luovan kirjoittamisen projekti kesti puoli vuotta. Sen aikana työttömät nuoret opiskelivat kirjoittamista aina kerran viikossa, samana viikonpäivänä ja lähes aina saman tuntirakenteen mukaisesti. Projektiin osallistuneista nuorista suurimmalla osalla oli erilaisia oppimiseen ja elämänhallintaan liittyviä vaikeuksia, jotka asettivat erityisiä haasteita myös luovan kirjoittamisen oppituntien järjestämiselle. Esimerkiksi erilaisten oppimisvaikeuksien on tutkittu vaikuttavan yksilön opiskelun lisäksi sosiaaliseen elämään, itsetuntoon ja työllistymismahdollisuuksiin: ne saattavat aiheuttaa stressiä, heikentää itseluottamusta tai korostaa epäonnistumisen pelkoa (ks. esim. Haakana ym. 2005). Projektin alussa nuorten sulkeutuneisuus ja kehollinen hankaluus korostuivat (ks. luvut 4.1.1 ja 4.1.2).

Oppituntien tiukka struktuurisuus kuitenkin projektin edetessä vapautti nuoria ja mahdollisti impulsiivisillekin yksilöille tavan osallistua ja työskennellä yhteisten rutiinien avulla.

Ohjaaja 1: Mä väitän, että yks, mikä kyllä toimii kaikille on toi rakenne. Toi ton hetken (oppitunnin) rakenne. Se tapa, miten sä alustat sen yhden kokonaisuuden, miten sä oot suunnitellut sen hyvin. Että siitä näkyy, että tää ei oo kaikki tässä nyt, vaan lisää on tulossa. Ja sit se, että antaa toiselle mahdollisuuden tehdä ja sit on se koonti, että siitähän tuli semmonen rituaali, minkä ne alkoi jo itseohjautuasti toteuttaa. Se on pirun toimiva.

Tutkija: Niin tän tyylisille nuorille se tietty rutiininomaisuus kyllä ehkä toimii.

Ohjaaja 1: Koska ne on sellasia, että ne vaan lähtee silloin, kun se impulssi tulee. Että vaikka ne on jo monta kuukautta harjoitelleet jotain ruokatuntihetkeä, niin silti niille vaan tulee yhtäkkiä nälkä ja kaikki vaan jää tähän.

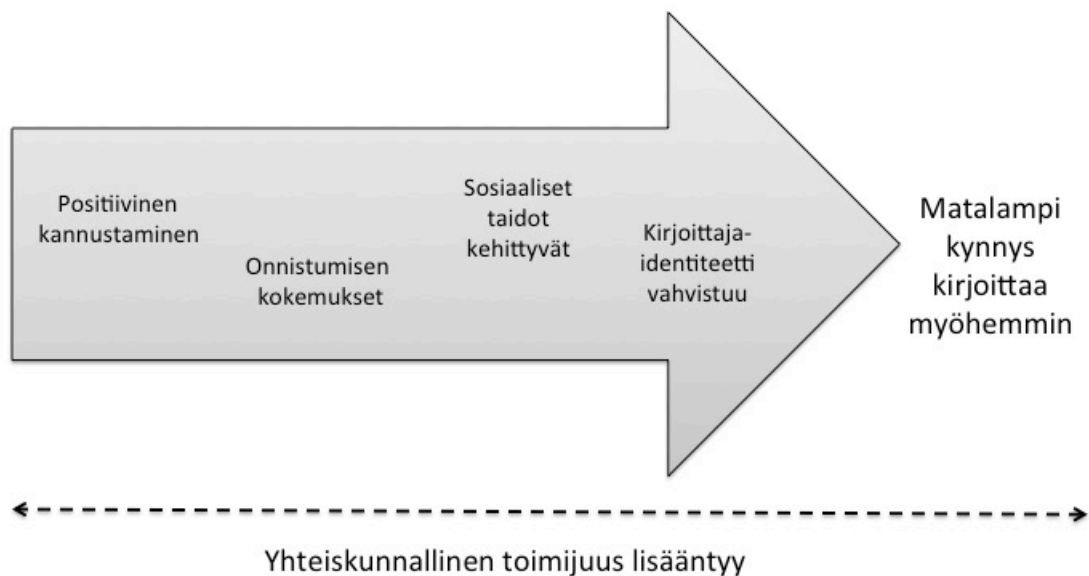
(Ote pajaohjaajien ryhmähaastattelusta 16.12.2015)

Projektin riittävän pitkä kesto lisäksi rakensi luottamusta tutkija-ohjaajan ja nuorten välille. Juuri pitkäkestoiseen toimintaan sitouttaminen osoittautui tässä tutkimuksessa erityisnuorten omaa toimijuutta tukevaksi toimintamalliksi: Työttömien nuorten aktiivinen toimijuus rakentui projektin aikana asteittain. Ensin nuoret kaipasivat paljon kannustamista, innostamista ja pienienkin onnistumisiensa huomioimista sekä kiitosta osallistumisestaan. Vasta vähitellen projektin edetessä erilaisiin päätöksiin ja toiminnan sisältöjen suunnitteluun osallistuminen alkoi kiinnostaa ja innostaa nuoria.

Monilukutaitojen pedagogiikkaa hyödyntävät opetussisällöt tukivat erityisesti työttömien nuorten medialukutaidon kehittymistä. Ennen kaikkea multimodaaliset tehtävät ja sosiaalisen diversiteetin teemojen huomioiminen ja näitä aihepiirejä käsittelevä keskustelu lisäsivät nuorten mediasisältöjen ja median valtarakenteiden tarkastelua. Projektin alussa nuoret suhtautuivat esimerkiksi mediatuotannon prosesseihin yllättävän yksipuolisesti ja tarkastelivat niitä ainoastaan omista kokemuksistaan käsin. Monilukutaitojen pedagogiikkaa hyödyntävien tehtävien avulla he pystyivät monipuolistamaan näkökulmiaan; asettumaan erilaisten mediankäyttäjien tai media-alan toimijoiden asemaan sekä tarkastelemaan erilaisia mediatuotantoon liittyviä kysymyksiä useammalta eri kannalta, kriittisemmin ja ymmärtävämmin. New London Groupin (1996) Design-mallin prosessia

hyödyntävät kirjoitustehtävät, esimerkiksi Google-runoutta käsittelevä tehtävä (Liite 1, Opetuskerta ??) mahdollistivat nuorille itsensä asemoinnin osaksi median tuotantoprosesseja. Passiivisen kuluttajuuden sijaan he ottivat näissä tehtävissä aktiivisen roolin olemassa olevien mediasisältöjen muokkaajina. Kokemus siitä, että he ovat osa isompaa kokonaisuutta, ruokki työttömien nuorten luovuutta ja aktiivisuutta.

Lisäksi nuorten tavat ilmaista omia mielipiteitään monipuolistuivat, kun heille annettiin mahdollisuus mielipiteenilmaisuun sähköisten ja pelillisten mielipidekyselyiden avulla. Myös luova, erilaisuutta kunnioittava toimintaympäristö tuki nuorten oman mielipiteen ilmaisua projektin aikana. Erityisesti ne nuoret, joille kirjallinen ilmaisu tuntui ylitsepääsemättömältä, hyötyivät luovan ympäristön tarjoamista joutilaisuuden ja hengähtämisen mahdollisuuksista. Saadessaan ilmaista ääneen oman mielipiteensä siitä, sopiko tehtävä heille tai tukiko se heidän tapaansa ilmaista itseään, nuoret saivat erilaiset tehtävät helpommin suoritettua



Kuva 16: Nuorten oppimisprosesseissa toistuvia elementtejä

Tähän tutkimukseen osallistuneiden nuorten mediakasvatuksellisen kirjoittamisen opetukseen liittyvät yksilölliset oppimisprosessit sisälsivät paljon samoja elementtejä (kuva 16): Kaikkien

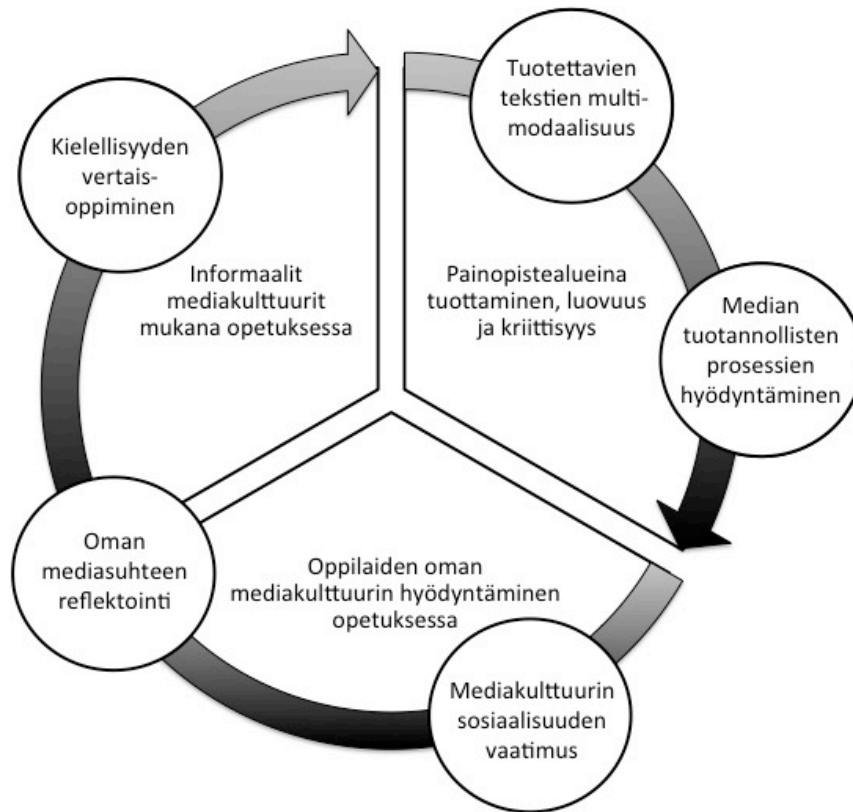
nuorten kohdalla ensiarvoisen tärkeäksi osoittautui positiivisen kannustamisen merkitys kirjoittamisen opiskelussa. Sen vaikutus näkyi suoraan onnistumisen kokemuksina, jotka taas tukivat nuorten sosiaalisten taitojen ja ryhmätyötaitojen kehittymistä. Ryhmätyöskentely vahvisti nuorten kirjoittajaidentiteetin kehittymistä: ryhmätyötilanteissa ja niihin liittyvissä palautekeskusteluissa nuoret oppivat tunnistamaan ja refleктоimaan omia haasteitaan ja vahvuuksiaan kirjoittajina. Sekä nuoret että pajaohjaajat arvioivat luovan kirjoittamisen projektin alentaneen nuorten kynnystä kirjoittaa erilaisia tekstejä myöhemmin elämässään. Kaikki nuoret osasivat projektin päätteeksi nimetä ainakin yhden kirjoittamisen tavan, joka on heille itselleen helppoa tai mielekästä. Kokonaisuudessa näiden nuorten oppimisprosessien voidaan ajatella lisänneen heidän yhteiskunnallisen toimijuuden mahdollisuuksiaan.

6.1.1 Kohti mediakasvatuksellista kirjoittamisen pedagogiikkaa

Edellä esitettyjen toimivien käytäntöjen lisäksi tämän tutkimuksen tulosten voidaan ajatella hahmottelevan mediakasvatuksen toimintatapoihin sidottua kirjoittamisen pedagogiikkaa. Koska tutkimuksen käytännön toteutus noudatti Christensenin ja Tuften (2010) progressiivista mediakasvatuksen mallia, voidaan myös tutkimuksen löydöksiä ajatella tarkentavan heidän malliaan mediakasvatuksellisen kirjoittamisen opettamisen näkökulmasta. Kuvassa 17 olen koonnut pienempiin ympyröihin omat huomioni siitä, minkälaiset mediakasvatuksen sisällöt tukivat tutkimukseen osallistuneiden nuorten kirjoittamisen opiskelua. Ympyröiden sijoittelu mediakasvatuksen progressiivisen kehän eri sektoreille kuvaa sitä, minkä sektoreiden mukaiseen toimintaan ne tämän tutkimuksen käytännön projektissa vahvimmin liittyivät. Esimerkiksi kielellisyyden vertaisoppiminen liittyi projektissani erityisesti informaalien mediakulttuurien hyödyntämiseen opetuksessa ja korostui tällaista toimintaa ilmentävissä opetustilanteissa. Havaintoni ovat kuitenkin subjektiivisia ja perustuvat työskentelyyni yhden nuorten ryhmän kanssa. Kenties erilaisen oppilasryhmän kanssa toimittaessa kirjoittamisen opiskelua tukevat mediakasvatukselliset sisällöt sijoittuisivat kehälle eri tavoin.

Löydösteni asettaminen progressiivisesta mallista nostettujen pedagogisten toimintamallien kehälle kuitenkin paljastaa sen, miten monipuolisesti ne tämän projektin kontekstissa edustavat progressiivisen mediakasvatuksen pedagogiikan eri puolia. Kiinnostava kysymys onkin, kuinka laaja tai suppea mediakasvatuksellinen näkökulma kirjoittamisen opettamiseen voi muuttaa perinteisen

kirjoittamisen opetuksen mediakasvatukselliseksi. Vaaditaanko muutokseen esimerkiksi useampia progressiivisen mediakasvatuksen eri sektoreita tukevia elementtejä?



Kuva 17: Kirjoittamisen oppimista tukevat mediakasvatuksen sisällöt progressiivisen mediakasvatuksen kehällä (vrt. Christensen & Tufte 2010).

Nämä tulokset suhteutuvat mielenkiintoisesti ajankohtaisiin suomalaisiin kirjoittamisen opettamista koulukontekstissa käsitteleviin tutkimuksiin. Esimerkiksi Kallionpään (2015) nelikenttämallissa (ks. luku 2.2) korostuvat jokseenkin samat teemat kuin tässä tutkimuksessa: Voimavarojen näkökulmasta työttömät nuoret hyötyivät kirjoittamisen opiskelussa erityisesti kierrätyksen ja remiksauksen teemoista sekä media- ja populaarikulttuuriin sidotuista tehtävänannoista. Toimintaympäristössä työttömät nuoret arvostivat yhteisöllisyyttä ja sosiaalista työskentelyä. Kallionpään nelikenttämallin pyrkimysten osio sen sijaan sitoutuu aiheissaan hyvin vahvasti kouluinstituutioon. Nuorisotyössä esimerkiksi nuorten ja aikuisten välinen hierarkkisuus ei toteudu samanlaisena kuin perinteisesti koulussa. Lisäksi valtarakenteiden purkamisen sekä tasa-arvon teemat näyttäytyvät nuorisotyön kontekstissa hyvin laajoina yhteiskunnallisina ilmiöinä, joiden sisään mahtuu monia nuorisotyön kannalta tärkeitä teemakokonaisuuksia, kuten nuorten yhteiskunnallinen asema tai erilaiset

vähemmistökulttuurit. Myös kyseenalaistaminen ja uudelleenmuotoilu voidaan nähdä nuorisotyölle ominaisena toimintamallina laajemminkin kuin mediakasvatuksen tai kirjoittamisen konteksteissa.

Kallionpään nelikenttämallin (ks. luku 2.2) vaikutusten osion avulla sen sijaan voidaan mielestäni kuvata mediakasvatuksellisen kirjoittamisen opetuksen mahdollisuuksia. Osallisuuden pedagogiikan vaikutukset: voimaantuminen, osallisuuden kokemukset ja yhteiskunnallinen aktivoituminen, voidaan nähdä myös medialukutaidon osatavoitteina (vrt. Kupiainen & Sintonen 2009) ja niiden avulla on mahdollista havainnollistaa myös esimerkiksi nuorten mediasuhteita. Nämä mahdollisuudet tai vaikutukset nousivat esiin myös tämän tutkimuksen aineistossa, esimerkiksi nuorten ja pajaohjaajien teemahaastatteluissa (luku 4.5).

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen yhdeksäsluokkalaisten kirjoitustaitoa, kielentuntemusta ja koulutuksen tasa-arvoa mittaavassa tutkimuksessa (Harjunen & Rautopuro 2015) sen sijaan korostuvat erot tyttöjen ja poikien kirjoittamisen osaamisessa: tytöt suoriutuivat kaikista tutkimuksen kirjoittamisen tehtävistä poikia paremmin. Huomionarvoista on myös se, että suurimmalla osalla erityisen tuen piiriin kuuluvista oppilaista kirjoittamisen taidot olivat tämän tutkimuksen mukaan heikot. Lisäksi ammatilliseen koulutukseen pyrkivät oppilaat eivät tutkimuksen mukaan pitäneet äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta yhtä tärkeänä kuin lukioon pyrkivät oppilaat. He myös luottivat omiin kirjoitustaitoihinsa vähemmän kuin lukioon pyrkivät oppilaat.

Elina Harjunen ja Juhani Rautopuro (2014) esittävätkin äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kehittämistä siihen suuntaan, että ”yhä useampi oppilas kokisi oppiaineen, kirjoittamisen sekä kielentuntemuksen opiskelun hyödylliseksi, merkitykselliseksi ja omaan maailmaansa kuuluvaksi” (emt., 7). Lisäksi he peräänkuuluttavat vuorovaikutteisia kirjoitustilanteita sekä yhdessä kirjoittamista osaksi peruskoulun kirjoittamisen opiskelua (emt., 7). Samansuuntaisesti tässä tutkimuksessa korostuu mediakasvatuksellisen kirjoittamisen sosiaaliset ulottuvuudet ja mahdollisuudet sekä positiivisten kirjoittamiskokemusten merkitys suhteessa nuorten oppimiskokemuksiin.

Tässä tutkimuksessa erityistä on kuitenkin sen toiminnallisen osuuden toteutuminen nuorisotyön kontekstissa, työttömille nuorille suunnatulla työpajalla. Nuorisotyölle tyypillistä on, että sille ei aseteta selkeitä oppimistavoitteita esimerkiksi mediakasvatukseen liittyen. Sen sijaan nuorisotyö hyödyntää yksilöiden sisäistä motivaatiota korostavia toimintatapoja. (Ks. Siurala 2012.) Nuorisotyön tehtävä on tukea nuorten kasvua yksilöinä, ryhminä ja kulttuureina (Kunnallisen nuorisotyön tulevaisuudenodotukset 2015). Tämä tehtävä voidaan nähdä viisiosaisena: Nuorisotyön

tulee edistää nuorten hyvinvointia ja tukea nuorten kasvua sekä vahvistaa heidän kulttuurisia tarpeitaan. Lisäksi nuorisotyön on autettava nuoria osallistumaan yhteiskuntaan, tuettava terveitä elämäntapoja sekä torjuttava sosiaalisia ongelmia. (Forkby & Kiilakoski 2014). Nämä näkökulmat ovat läsnä myös nuorisotyön kentällä toteutettavassa mediakasvatuksessa (Tuominen ym. 2015). Nuorisotyön mediakasvatusta on tarpeetonta kuvata koulukasvatuksen keinoin. Nuorisotyössä on tavoitteiden ja oppimistulosten sijaan olennaisempaa tarkastella oppimisympäristöjä ja -prosesseja (Kiilakoski ym. 2015).

Tämä tutkimus osoittaa, että nuorten työpajat tarjoavat toimivan ympäristön mediakasvatukselliselle kirjoittamisen opiskelulle sekä siihen liittyvän pedagogiikan kehittämiseksi. Kuitenkin monet tämänkin tutkimuksen löydöksistä kommentoivat myös koulukontekstissa tapahtuvaa kirjoittamisen opetusta ja sen muutostarpeita mediakasvatuksen ja monilukutaidon tavoitteiden näkökulmista.

6.1.2 Osallistumisen valta-asetelmia

Voidaan ajatella, että monien muutosten elämänvaihetta läpikäyvä nuori ei ole vielä vakiinnuttanut rooliaan aktiivisena osallistujana tai syrjäytyneenä, vaan että tuo rooli on altis jatkuvalla muutokselle. Erilaiset osallistumisen tavat tarjoavat siis parhaimmillaan nuorelle mahdollisuuksia yhteiskunnalliseen kiinnittymiseen ja tukevat nuoren itsetuntoa. Tässä kontekstissa nuorisotyön rooli onnistumisen kokemusten tarjoajana voidaan nähdä merkittävänä. (Horelli ym. 2007, 217–220.)

Nuorten mediasuhteet näyttäytyvät eri tutkimuksissa ristiriitaisina: Toisaalta nuoret luokitellaan brändien kuluttajiksi ja heidät asemoidaan median vaikutusten kohteeksi. Toisaalta he ovat myös itse aktiivisia toimijoita ja merkitysten rakentajia. (Ks. Kotilainen & Rantala 2008, 22; 24.) Samalla mediankäyttö ja siihen liittyvä kuluttajuus myös lisäävät nuorten toimintakykyä. Median rooli nuorten itseilmaisun, vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden rakentajana on keskeinen. (Herkman 2007, 31–32.)

Yhteisöllisen viestintäkäsityksen mukaan mediaa voidaan kuvata todellisuuden luomisen, jakamisen, muokkaamisen ja taltioimisen prosessina, joka toisaalta ylläpitää ja toisaalta haastaa yhteiskunnallisia valta-asetelmia. (Ks. Carey 2009, 26–27.) Tällaisessa viestinnällisessä kudelmassa median vastaanottamisen, tuottamisen ja tulkitsemisen taidot korostuvat. Monilukutaitojen pedagogiikka (New London Group 1996) korostaa mediakasvatuksen (Buckingham 2003) tuotannollisen

osaamisen osa-alueen merkitystä. Tämän tutkimuksen johtopäätöksenä voidaan todeta, että mediatutkimuksellisesta näkökulmasta erityisesti työttömien nuorten asemoiminen itsenäisiksi median tuottajiksi vahvisti heidän kirjoittamisen oppimistuloksiaan. Samalla mediakasvatuksen tuotannollisen osa-alueen korostuminen kirjoittamisen opiskelussa vähensi nuorten alisuoriutumista.

Sirkku Kotilainen ja Leena Rantala (2008) ovat todenneet, että julkiseen toimintaan kannustaminen, paikalliset toimijayhteisöt ja digitaaliset verkostot voivat edesauttaa nuorten mahdollisuuksia kehittyä osallistujina ja vaikuttajina. Tämä tutkimus tarkastelee samaa ilmiötä erilaisista haasteista (esimerkiksi mielenterveys- ja päihdeongelmista) kärsivien nuorten näkökulmasta. Tämän tutkimuksen mukaan Kotilaisen ja Rantalan johtopäätökset kuvaavat myös erityisnuorten mahdollisuuksia: Julkiseen toimintaan kannustaminen ja mediakasvatuksellinen pedagogiikka tarjoavat myös erityisen tuen tarpeessa oleville nuorille mahdollisuuksia löytää itselleen merkityksellisiä asioita ja yhteisöjä, joissa osallistua ja vaikuttaa.

Työttömien nuorten digitaalinen eriytyminen näyttäytyy tämän tutkimuksen kontekstissa hienosäätöisenä: Median käyttötaitojen lisäksi eriytymistä suuntaavat digitaalisen kulttuurin sosiaaliset ulottuvuudet. Peruskoulun ylimmillä luokilla yhteiskunta alkaa jaotella nuorten tulevaisuuden näkymiä sen mukaan, jatkavatko he lukioon vai ammattikouluun. Tämän tutkimuksen mukaan se, että nuori pystyy tuottamaan monipuolisia tekstejä itseohjautuvasti digitaalisissa ympäristöissä, monipuolistaa hänen koulutus- ja työllistymismahdollisuuksiaan. Merkityksellisiä nuoren koulupolun kannalta ovat myös verkkokeskustelun ja tiedonhaun taidot.

Nuoret estradille -tutkimus korostaa nuorten roolia mediasuhteissaan aktiivisina toimijoina. Erityisesti hanke pyrkii edistämään nuorten toimijuutta elämän taitekohdissa, joissa eri elämänalueisiin liittyvät riskit ja ongelmat saattavat korostua. (Kotilainen 2015.) Nuorten erilaiset tavat toimia median tuottajina ja kuluttajina ovat ajankohtainen ja globaali ilmiö (Kotilainen & Pathak-Shelat 2015). Mahdollisuus riittävään medialukutaitoon voidaan nähdä jopa osana lapsen oikeuksia: se edistää eri vähemmistöjen kuulluksi tulemistä ja oikeutta turvalliseen mediaympäristöön (Pathak-Shelat 2013). Tästä näkökulmasta myös innostavien ja ajankohtaisten mediakasvatuksellisten menetelmien kehittäminen voidaan nähdä jatkuvasti tarpeellisena työnä.

Ennen kaikkea nuorten osallistumista olisi tärkeää tarkastella heidän omista lähtökohdistaan. Nuorten osallistuminen ei voi olla aikuisten sanelemaa tai toteutua vain niissä tilanteissa, joissa kasvattajat ja päättäjät tahtovat kuulla nuorten mielipiteitä. Nuorten osallistuminen vaatii usein kasvattajilta syrjään

vetäytymistä ja välillä epätoivotunkin kritiikin vastaanottamista. Mitä todennäköisimmin nuorten osallistuminen saattaa lisäksi pyrkiä horjuttamaan valtaa pitävien aikuisten auktoriteettia tai näkemyksiä. (Ks. Percy-Smith & Thomas 2010.) Myös tämä tutkimus muotoutui lopulta näköisekseen siihen osallistuneiden nuorten aktiivisen toimijuuden avustuksella.

6.2 Tulevaisuuden näkymiä

Tähän tutkimukseen osallistuneet työttömät nuoret olivat kokeneet peruskoulun kirjoittamisen opetuksen itselleen sopimattomaksi. Sen sijaan nuorten työpajalla toteutuneen mediakasvatuksellisen luovan kirjoittamisen opiskelun he kokivat paitsi mielekkääksi, myös oppimisen taitojaan ja sosiaalisia taitojaan kehittäväksi. Monilukutaitojen pedagogiikan (New London Group 1996) ja progressiivisen mediakasvatuksen (Christensen & Tufte 2010) menetelmiä hyödyntävä kirjoittamisen opetus tuki erityisesti niiden nuorten kirjoittamisen taitoja, jotka kokivat kirjoittamisen lähtökohtaisesti vaikeaksi tai vastenmieliseksi ja jotka olivat mediasuhteissaan epävarmoja. Tarjoamalla työttömille nuorille uuden mahdollisuuden kirjoittamisen opiskeluun kouluinstituution ulkopuolella, tämän tutkimuksen luovan kirjoittamisen projekti tarjosi heille kokemuksia aktiivisesta toimijuudesta. Nämä kokemukset kasvattivat nuorten omaehtoisuutta ja uskallusta.

Kirjoittamista ja kirjoittamisen opettamista on mediakasvatuksen kentällä Suomessa tutkittu vähän. Tämäkin tutkimus tarjoaa vain pintaraapaisun aiheeseen. Samantyylinen mediakasvatuksellisia kirjoittamisen menetelmiä testaava tutkimus olisi kiinnostavaa toteuttaa myös erilaisten nuorten ryhmien, esimerkiksi maahanmuuttajanuorten, kehitysvammaisten nuorten tai erilaisista oppimisen haasteista kärsivien nuorten parissa. Lisäksi mediakasvatuksellista kirjoittamisen opetusta olisi mielenkiintoista tutkia eri ikäisten lasten näkökulmista. Kuinka vaikkapa vasta lukemaan opettelevat lapset hyötyisivät ikätasoisesta mediakasvatuksellisesta kirjoittamisen opiskelusta? Kuinka varhainen mediakasvatusta hyödyntävä kirjoittamisen opiskelu muuttaisi lasten käsityksiä itsestään toimijoina ja tekstien tuottajina? Miten mediakasvatuksellista kirjoittamisen opetusta voisi soveltaa eri ikäryhmille?

Tämän tutkimuksen aineisto on kokonaisuudessaan hyvin laaja. Käsillä oleva pro gradu -tutkimus tarkasteleekin aineistoa vain kirjoittamisen opettamisen ja työttömien nuorten mediasuhteiden tukemisen näkökulmista. Tämän lisäksi aineisto sisältäisi materiaalia esimerkiksi tutkimukseen osallistuneiden nuorten mediankäytön yksityiskohtaisemman tarkasteluun sekä mediakasvatuksellisen

ryhmätoiminnan ja nuorten kanssatutkijuuden tai voimaantumisen prosessien tutkimiseen erilaisista näkökulmista. Myös nuorten projektin aikana kirjoittamien tekstien narratiivinen tarkastelu tarjoaisi uudenlaisen näkökulman esimerkiksi nuorten mediasuhteisiin ja toimijuuteen.

Tämän osahankkeen aineistoa tullaan hyödyntämään myös muissa Nuoret estradille: toimijaksi monilukutaidolla -tutkimushankkeen tutkimuksissa. Samalla tämä pro gradu -tutkimus sijoittuu osaksi laajempaa tutkimuskokonaisuutta. Myös tässä tutkimuksessa käsitellyt aiheet tulevat siis mitä todennäköisesti toistumaan Nuoret estradille: toimijaksi monilukutaidolla -tutkimushankkeen eri julkaisuissa ja syventävät osaltaan myös tämän tutkimuksen näkökulmia, tavoitteita ja antia eri toimijoille.

Tutkimus osallistuu yhteiskunnalliseen keskusteluun siitä, minkälaisia mahdollisuuksia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden monilukutaidon osaamiskokonaisuus voi käytännön tasolla tarjota erilaisille oppijoille. Samalla tutkimus kommentoi väistämättä myös digitaalisation vaikutusta kirjoittamisen opettamisen käytäntöihin. Mediakasvatuksen näkökulmasta kirjoittamisen opetus tulee sitoa paitsi opetussuunnitelman perusteiden monilukutaidon osaamiskokonaisuuden sisältöihin, myös digitalisaation ja yhteiskunnallisen toimijuuden ajankohtaisiin teemoihin ja mahdollisuuksiin.

Medialukutaidon ja kirjallisen ilmaisun merkitys yksilöllisten tuottajien voimaa korostavassa maailmassa kasvaa. Tämän tutkimuksen tulosten valossa monipuoliset kirjoittamisen taidot tulisi mediakasvatukseen ja monilukutaitoon liittyvässä teoreettisessa keskustelussa huomioida entistä vahvemmin osana yleistä tuotantopuhetta. Myöskään erilaisten marginaaliryhmien toimijuuden muotoja suhteessa teknologian kehittymiseen ei saisi mediakasvatuksen kontekstissa unohtaa tai ohittaa. Yhteiskunnallisesta näkökulmasta olisi tarpeellista, että esimerkiksi tekstien tuottamisen mahdollisuuksia tarjottaisiin erilaisille oppijoille ja erilaisista näkökulmista myös kouluinstituution ulkopuolella. Mediakasvatuksellisen kirjoittamisen opetuksen avulla on mahdollista vahvistaa työttömien nuorten osallisuuden tunteita; aktiivisina toimijoina nuoret asemoivat itsensä osaksi erilaisia yhteisöjä ja luovat itselleen turvaverkkoja syrjäytymistä vastaan.

LÄHTEET

Alasuutari, P. 2001. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus.

Andrews, R. & Smith, A. 2011. Developing Writers. Teaching and learning in the digital age. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.

Autio, M.; Eräranta, K. & Myllyniemi, S. (toim.) 2008. Polarisoituva nuoruus? Nuorten elinolot -vuosikirja. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisosiain neuvottelukunta & Stakes.

Boog, B. W. M. 2003. The Emancipatory Character of Action Research, its History and the Present State on the Art. *Journal of Community & Applied Social Psychology* 13 (6), 426–438.

Buckingham, D. 2003. Media education. Literacy, learning and contemporary culture. Cambridge: Polity.

Burgess, A. & Ivanic, R. 2010. Writing and Being Written: Issues of Identity across Timescales. *Written Communication* 27:228.

Burr, V. 2004. Sosiaalipsykologisia ihmiskäsityksiä. Tampere: Vastapaino.

Cambridge University. Cambridge Dictionary Online. <<http://dictionary.cambridge.org/>> (Luettu 31.8.2016)

Carey, J. W. 2009. Communication as Culture. Essays on Media and Society. New York: Routledge.

Carpentier, N. 2011. Media and Participation. A site of ideological-democratic struggle. Bristol & Chicago: Intellect.

Carr, W. & Kemmis, S. 1986. Becoming critical: Education, knowledge and action research. London: Falmer.

Christensen O. & Tufte, B. 2010 Media Education – Between Theory and Practice. Teoksessa S. Kotilainen & S-B. Arnolds-Granlund (toim.) Media Literacy Education: Nordic Perspectives. Göteborg: NORDICOM & Finnish Society on Media Education, 109–120.

Cope, B. & Kalantzis, M. 2015. The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. Teoksessa A Pedagogy of Multiliteracies. Learning by Design. New York: Palgrave Macmillan.

Cope, B. & Kalantzis, M. (toim.) 2000. Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures. London: Routledge

Csikszentmihalyi, M. 1996. Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention. New York: HarperCollins.

Cunningham, J. B. 1993. Action research and organizational development. Westport CT: Praeger.

Dahlgren, P. 2006. Doing Citizenship: The Cultural Origins of Civic Agency in the Public Sphere. European Journal of Cultural Studies 9:3, 267–286.

Duncan, M. & Watson, R. 2010. Taking a Stance: Socially Responsible Ethics and Informed Consent. Teoksessa M. Savin-Baden & C. Major (toim.) New Approaches to Qualitative Research. London: Routledge, 49–57.

EACEA. 2013. Youth Social Exclusion and Lessons from Youth Work.

<http://ec.europa.eu/youth/library/reports/eurydice-study-social-exclusion-2013.pdf>

(Luettu 30.8.2016)

Ekström, N. 2011. Kirjoittamisen opettajan kertomus – kirjoittamisen opettamisesta kognitiiviselta pohjalta. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.

Ellsworth, E. 1997. Teaching positions: Difference, pedagogy, and the power of address. New York: Teachers College Press.

- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Forkby, T. & Kiilakoski, T. 2014. Building capacity in youth work. Perspectives and practice in youth clubs in Finland and Sweden. *Youth & Policy* 112, 1–17.
- Gerodimos, R. & Ward, J. 2007. Rethinking Online Youth Civic Engagement: Reflections on Web Content Analysis. Teoksessa: B. Loader (toim.) *Young Citizens in the Digital Age. Political Engagement, Young People and New Media*. Routledge, New York.
- Goldsmith, K. 2011. *Uncreative writing : managing language in the digital age*. New York: Columbia University Press.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. Helsinki: WSOY.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1988. Do inquiry paradigms imply inquiry methodologies? Teoksessa D. M. Fetterman. (toim.) *Qualitative approaches to evaluation in education: the silent scientific revolution*. London: Praeger, 89–115.
- Haakana, M.; Hult, A.; Kairaluoma, L.; Ketonen, R.; Laakso, K.; Räsänen, P. & Viholainen, H. 2005. Niilo Mäki Instituutissa tutkitaan oppimisvaikeuksia. Teoksessa T. Felt & K. Koivumäki (toim.) *Ohjauskäytäntö 1/2005. Oppimisen vaikeuksista oppimisen mahdollisuuksiin. Ammatinvalinnanohjaus*. Työministeriö. Helsinki: Edita, 13–16.
- Hall, S. 1999. *Identiteetti*. M. Lehtonen & J. Herkman (suom. & toim.). Tampere: Vastapaino
- Hankala, M., Harjunen, E., Kauppinen, M., Kulju, P., Pentikäinen, J. & Routarinne, S. 2015. Tutkimuksesta tukea kirjoittamisen opettamiseen. Kokoelmassa E. Harjunen (toim.) *Tekstit puntarissa. Ajatuksia äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksista perusopetuksen päättöarvioinnissa 2014 ja 2010*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 73–84.
- Harjunen, E. & Rautopuro, J. 2015. Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Harper, G. 2015. Creative Writing and Education. New Writing Viewpoints:11. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

Hayles, N. K. 2002. Writing Machines. Cambridge: The MIT Press.

Heikkinen, H. L. T. 2007. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa H. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 16–38.

Heikkinen, H. L. T. 2010. Toimintatutkimus – toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aneistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 214–229.

Heikkinen, H.; Huttunen, R.; Kakkori, L. & Tynjälä, P. 2007. Totuuden ongelma. Teoksessa H. Heikkinen, E. Rovio E. & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 163–183.

Heikkinen, H.; Häkkinen, P. & Kontinen, T. 2007. Toiminnan tutkimuksen suuntaukset. Teoksessa H. Heikkinen, E. Rovio E. & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 39–76.

Heponiemi, T.; Wahlström, M.; Elovainio, M.; Sinervo, T.; Aalto, A-M. & Keskimäki, I. 2008 Katsaus työttömyyden ja terveyden välisiin yhteyksiin. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja, Työ ja yrittäjyys, 14/2008.

Herkman, J. 2007. Kriittinen mediakasvatus. Tampere: Vastapaino.

Herkman, J. & Vainikka E. 2012. Lukemisen tavat. Lukeminen sosiaalisen median aikakaudella. Tampere University Press.

https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66381/Lukemi_tavat_2012.pdf?sequence=1

(Luettu 1.9.2016)

Hesse, D. 2010. The place of creative writing in composition studies. College Composition and Communication 62:1, 31–52.

Hoikkala, T. & Sell, A. (2007) Nuorisotyötä on tehtävä! Teoksessa T. Hoikkala & A. Sell (toim.) Nuorisotyötä on tehtävä: menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/ Nuorisotutkimusverkosto, julkaisuja 76, 7–17.

Hooks, b. 1994. Teaching to Transgress: Education As the Practice of Freedom. New York: Routledge.

Horelli, L.; Haikkola, L. & Sotkasiira, T. 2007. Osallistuminen nuorisotyön lähestymistapana. Teoksessa T. Kiilakoski & A. Sell (toim.) Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura: Julkaisuja 76, 217–242.

Huhta, H. 2015. ”Pitää pään kasassa työttömyysaikana”. Liikunta työttömien nuorten arjessa. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura: Verkkojulkaisuja 87.

Huovinen, T. & Rovio, E. 2007. Toimintatutkija kentällä. Teoksessa H. Heikkinen, E. Rovio E. & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 94–113.

Ivanič, R. 2004. Discourses of Writing and Learning to Write. Language and Education 18(3), 220–245.

Ivanič, R. 1997. Writing and identity. The discorsal construction of identity in academic writing. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Jenkins, H. Ito, M. & boyd d. 2015. Partipatory Curlture in a networked Era. A Conversation on Youth, Learning, Commerce, and Politics. Cambridge: Polity.

Jenkins, H.; Clinton, K.; Purusthotma, R.; Robinson, A. J. & Weigel, M. 2009. Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century. MacArthur Foundation. https://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/free_download/9780262513623_Confronting_the_Challenges.pdf. (Luettu 30.8.2016)

Jyrkämä, J. 1978. Toimintatutkimuksen teoriasta ja tutkimuskäytännöstä. Teoksessa Sosiaalipoliittinen yhdistyksen vuosikirja, Vammala, 37–71.

Jääskeläinen, M. 2005. Sana kerrallaan. Näkökulmia luovaan kirjoittamiseen. Helsinki: WSOY.

Jökulsson, S. 2010. Creativity in Media Education. Merging Different Mindsets. Teoksessa S. Kotilainen & S-B. Arnolds-Granlund (toim.) Media Literacy Education: Nordic Perspectives. Göteborg: NORDICOM & Finnish Society on Media Education, 121–132.

Kaikkonen, N. & Kähmi K. 2014. Creativity and Mental Disorders – is There a Connection? Scriptum 1/2014.

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/44291/scriptum2014-1.pdf?sequence=3>

(Luettu 31.8.2016)

Kalantzis, M. & Cope, B. 2012. Literacies. Cambridge University Press.

Kallionpää, O. 2015. Uusien kirjoitustaitojen opetus. Luovaa ja yhteisöllistä kirjoittamista osallisuuden kulttuurissa. Scriptum 4/2015.

https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/48135/Scriptum_4-15.pdf?sequence=1

(Luettu 31.8.2016)

Kallionpää, O. 2014. Mitä on uusi kirjoittaminen? Uusien mediakirjoitustaitojen merkitys. *Media ja viestintä* 37:4.

Kangas, S. (toim.) 2011. Digital Pioneers. Tracing the cultural drivers of future media culture. Nuorisotutkimusseura / Nuorisotutkimusverkosto: Verkkojulkaisuja 49.

Kangas, S. & Cavén-Pöysä, O. 2011. Youth and their media use: discussion on habits, attitudes and trust. Teoksessa S. Kangas (toim.) Digital Pioneers. Tracing the cultural drivers of future media culture. Nuorisotutkimusseura / Nuorisotutkimusverkosto: Verkkojulkaisuja 49, 9–15.

Kauppinen, M.; Pentikäinen, J.; Hankala, M.; Kulju, P.; Harjunen, E. & Routarinne, S. (2015). Systemaattinen katsaus perusopetusikäisten kirjoittamisen opetusta ja osaamista koskevaan tutkimukseen. *Kasvatus* 46 (2), 160–175.

Kemmis, S. & Wilkinson M. 1998. Participatory action research and the study of practice. Teoksessa B. Atweh, S. Kemmis & P. Weeks (toim.) Action research in practice. Partnership for social justice in education. London: Routledge.

Kiilakoski, T.; Kinnunen, V. & Djupsund, R. 2015. Miksi nuorisotyötä tehdään. Tietokirja nuorisotyön opetussuunnitelmasta. Helsinki: Humak & Nuorisotutkimusseura.

Koehler, A. 2015. Screening Subjects: Workshop Pedagogy, Media Ecologies, and (New) Student Subjectivities. Teoksessa M. D. Clark; T. Hergenrader & J. Rein (toim.) Creative Writing in the Digital Age. Theory, Practice and Pedagogy. London: Bloomsbury

Kontoniemi, M. 2003. "Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni?" Opettajien kokemuksia alisuoriutujista. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.

Kotilainen, S. 2015. Learning multiliteracies through participatory research with the young. Konferenssipaperi: IAMCR 2015: Media Education Section. Tutkijan hallussa.

Kotilainen, S. 2009. Suhteet mediaan – avainkokemuksia nykykulttuurissa. Teoksessa S. Kotilainen (toim.) Suhteissa mediaan. Jyväskylä: Nykykulttuurin tutkimuskeskus, 7–18.

Kotilainen, S. 2007. Mediakulttuuri nuorisotyössä. Teoksessa T. Hoikkala & A. Sell (toim.) Nuorisotyötä on tehtävä - Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet. Helsinki: Haka-paino Oy, 139–154.

Kotilainen, S. & Pathak-Shelat, M. 2015. Media and Information Literacies and the Well-being of Young People. Comparative perspectives. Teoksessa S. Kotilainen & R. Kupiainen (toim.) Reflections on Media Education Futures. Gothenburg: Nordicom, 147–158.

Kotilainen, S. & Pienimäki, M. 2015. Syrjästä framille - Mediapedagogisia malleja nuoruuden taitekohtiin -tutkimussuunnitelma. Tutkijan hallussa.

Kotilainen, S. & Rantala, L. 2008. Nuorten kansalaisidentiteetit ja mediakasvatus. Helsinki: Nuorisotutkimusseura / Nuorisotutkimusverkosto: Julkaisuja 89.

Kotilainen, S. & Sihvonen, E. 2006. Tietoverkko osallisuutta tukevana nuorisotilana. Teoksessa M. Kylmäkoski; K. Lind; T. Hintikka & T. Aittola (toim.) Nuorten tilat. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu – HUMAK, 158–178.

Kotilainen, s. & Suoninen, A. 2013. Youth Media Participation: Global Perspectives. Teoksessa p. Aroldini & C. Ponte (toim.) Children's Cultures and Media Cultures. Belgrad: Communication Direction Center, Faculty of Political Sciences, 37–60.

Kress, G. 2003. Literacy in the New Media Age. New York: Routledge.
Kunnallisen nuorisotyön tulevaisuusodotukset. 2015. Helsinki: Allianssi.
<http://www.alli.fi/binary/file/-/id/707/fid/4268/>. (Luettu 1.9.2016)

Kupiainen, R. 2013a. EU Kids Online – suomalaislasten netin käyttö, riskit ja mahdollisuudet. Teoksessa R. Kupiainen; S. Kotilainen; K. Nikunen & A. Suoninen (toim.) Lapset netissä – puheenvuoroja lasten ja nuorten netin käytöstä ja riskeistä. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2013. Helsinki: Mediakasvatusseura, 6–15.

Kupiainen, R. 2013b. Diginatiivit ja käyttäjälähtöinen kulttuuri. Wider Screen 1/2013.
<http://widerscreen.fi/numerot/2013-1/diginatiivit/>. (Luettu 27.8.2016)

Kupiainen, R. 2013c. Media and Digital Literacies in Secondary School. New York: Peter Lang Publishing, Inc.

Kupiainen, R. 2009. Lasten mediasuhteet mediakasvatuksen kysymyksenä. Teoksessa S. Kotilainen (toim.) Suhteissa mediaan. Jyväskylän yliopisto. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 99, 167–184.

Kupiainen, R. 2005. Mediakasvatuksen eetos. Fenomenologinen tutkimus mediakasvatuksen etiikasta. Väitöskirja, Lapin yliopisto.

Kupiainen, R.; Kulju, P. & Mäkinen, M. 2015. Mikä monilukutaito? Teoksessa T. Kaartinen (toim.). Monilukutaito kaikki kaikessa. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu, 13–24.

Kupiainen, R. & Sintonen, S. 2009. Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus. Helsinki: Gaudeamus.

Kupiainen, R., Sintonen, S. & Suoranta, J. 2008. Decades of Finnish Media Education. Finnish Society on Media Education.

<http://www.mediakasvatus.fi/wp-content/uploads/2014/11/decadesoffinnishmediaeducation.pdf>

(Luettu 31.8.2016)

Kuula, Arja. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus. Kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.

Lahikainen, A. R.; Punamäki, R-L. & Tamminen, T. (toim.) 2008. Kulttuuri lapsen kasvattajana. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.

Lankshear, C. & Knobel, M. 2011. New Literacies: Everyday Practices and Social Learning. Maidenhead: McGraw-Hill / Open University Press.

Lankshear, C. & Knobel, M. 2006. New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning. 2. painos. Lontoo: Open University Press.

Lehtikangas A. 2015. Mitä verkko merkitsee nuorelle? Teoksessa H. Lauha (toim.) Verkko nuorten kertomana. Helsinki: Verke – Verkkonuorisotyön valtakunnallinen kehittämiskeskus, 21–28.

Lemke, J. 2002. Language development and identity -multiple timescales in the ecology of learning. Teoksessa C. Kramsch (toim.) Language acquisition and language socialization: ecological perspectives. Great Britain: CPI Bath, 68–88.

Lewin, K. 1948. Resolving social conflicts. New York: Harper & Brothers.

Livingstone, S., and Helsper, E. J. 2007. Gradations in digital inclusion: Children, young people and the digital divide. New Media & Society, 9: 671–696.

Loader, B. 2007. Introduction: Young Citizens in the Digital Age: Disaffected or Displaced?. Teoksessa: B. Loader (toim.) Young Citizens in the Digital Age. Political Engagement, Young People and New Media. New York: Routledge. 1–17.

Luukka, M-R. 2013. Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstienlukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Kielikoulutuspolitiikan verkosto. <http://www.kieliverkosto.fi/article/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi/>. (Luettu: 1.8.2016)

McNiff, J.; Lomax, P. & Whitehead, J. 1996. You and your action research project. London: Routledge.

Merilampi, R-S. 2014. Mediakasvatuksen perusteet. Helsinki: Avain.

Merilampi, R-S. 2015. Mediat ja sivistys mediakasvatuksen näkökulmasta. Aikuiskasvatus 3/2015, 221–229.

Munden, P. 2004. Mavericks and the curriculum: Writers in the schools in Britain. Teachers & Writers 35 (3), 27–32.

Mutanen, H. & Siivonen, P. 2016. Narratiivinen positioanalyysi ja nuorten aikuisten toimijuus työpajaympäristössä. Aikuiskasvatus 2/2016, 84–98.

Myllyniemi, S. (toim.) 2014. Ihmisarvoinen nuoruus. Nuorisobarometri 2014. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, Nuorisoasiain neuvottelukunta, Nuorisotutkimusseura.

Myllyniemi, S. & Berg, P. 2013. Nuoria liikkeellä! Nuorten vapaa-aikatutkimus 2013. Nuorisoasiain neuvottelukunta / Nuorisotutkimusseura. https://tietoanuorista.fi/wpcontent/uploads/2013/08/Nuoria_liikkeell%C3%A4_Julkaisu_Nettiversio_korjattu.pdf. (Luettu 30.10.2015)

New London Group. 1996. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. Harvard Educational Review, 66 (1), 60–92.

Noppiari, E. & Kupiainen, R. 2015. Somelainen nuori. Teoksessa L. Martikainen (toim.) Mitä se sulle kuuluu? Nuoren elämän valinnat puntarissa. Tallinna: United Press Global, 113–134.

Nuorisolaki 27.1.2006 / 72

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2006/20060072>. (Luettu 2.9.2016)

Nurmenniemi, J. 2010. Raportti Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka -verkkokyselystä. Nuorisotutkimusseura / Nuorisotutkimusverkosto: Verkkojulkaisuja 33.

Pathak-Shelat, M. 2013. Media Literacy and well being of young people: Theories, Methods and Policies in Global Perspective. Berlin: Springer.

Percy-Smith, B. & Thomas, N. (Toim.) 2010. A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from theory and practice. London & New York: Routledge.
[http://nmd.bg/wp-content/uploads/2013/02/Routledge
A_Handbook_for_Children_and_Young_Peoples_Participation.pdf](http://nmd.bg/wp-content/uploads/2013/02/Routledge_A_Handbook_for_Children_and_Young_Peoples_Participation.pdf). (Luettu 6.9.2016)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
<http://www.oph.fi/ops2016/perusteet>. (Luettu 1.8.2016)

Peter, J. & Valkenburg, P. M. 2006. Adolescents' internet use: Testing the "disappearing digital divide" versus the "emerging digital differentiation" approach. Poetics, 34, 293–305.

Puolimatka, T. 1999. Kasvatus ja filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Pyry, N. 2015. Hanging out with young people, urban spaces and ideas : Openings to dwelling, participation and thinking. Väitöskirja, Helsingin yliopisto.

Rantala, L. 2009. Kouluetnografia mediakasvatuksen tutkimuksessa. Tuovi 7; Interaktiivinen tekniikka koulutuksessa 2009 -konferenssin tutkijatapaamisen artikkelit. Tampereen yliopisto, 4–13.
<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/65653/978-951-44-7788-1.pdf?sequence=1>.
(Luettu 31.8.2016)

Ridell, S. 2006. Yleisö. Teoksessa S. Ridell; P. Väliaho & T. Sihvonen (toim.) Mediaa käsittämässä.

Tampere: Vastapaino, 233–257.

Ridell, S. 2011 Elämää Facebookin ihmemaassa: sosiaalinen verkostosivu käyttäjiensä kokemana. Tampere: Tampereen yliopisto, Viestinnän, median ja teatterin yksikkö, CMT

Ridell, S. & Väliaho, P. 2006. Mediatutkimus käsitteiden kudelmana. Teoksessa S. Ridell; P. Väliaho & T. Sihvonen (toim.) Mediaa käsittämässä. Tampere: Vastapaino, 7–26.

Ruokamo, H.; Kotilainen, S. & Kupiainen, R. 2016. Medialukutaito nyt ja tulevaisuudessa. Teoksessa L. Pekkala; S. Salomaa & S. Spisák (toim.) Monimuotoinen mediakasvatus. Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisuja 1/2016, 18–35.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>. (Luettu 1.9.2016)

Sahlberg, P.; Meisalo, V.; Levonen, J. & Kolari, M-L. (toim.) 1994. Luova ongelmanratkaisu koulussa. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

Siljander, P. 1996. Syrjäytyminen – aatteiden murroksen kriisi. Teoksessa P. Siljander & V-M. Ulvinen (toim.) Syrjäytymisestä selviytymiseen. Vaikeuksien kautta elämänhallintaan. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 66/ 1996, 7–14.

Sintonen, S. 2009. Media arjen kasvatussuhteissa. Teoksessa S. Kotilainen (toim.) Suhteissa mediaan. Jyväskylän yliopisto. Nykyluktuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 99, 185–196.

Siurala, L. 2012. History of European youth policies and questions for the future. Teoksessa F. Coussée; H. Williamson & G. Verschelden (toim.), The history of youth work in Europe. Relevance for today's youth work policy. Strasbourg: Council of Europe Publishing, s. 105–115.

Sternberg R. J. 1999. Handbook of creativity. Cambridge University Press.

Sternberg R. J. 1988. The Nature Of Creativity. Cambridge University Press.

Strandell, Harriet. 2010. Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. Sivut 92–112.

Sumiala, J. & Suurpää, L. 2015. Nuoruus mediakaupungissa – Tutkimuksen ja kasvatuksen muuttuvat ympäristöt. Teoksessa H. Lauha (toim.) Verkko nuorten kokemana ja kertomana. Helsinki: Verke – Verkkonuorisotyön valtakunnallinen kehittämiskeskus, 16–20.

Suojanen, U. 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä. Loimaa: Oy Finn Lectura Ab.

Suoninen, A. 2003. Mediakielitaidon jäljillä. Lapset ja nuoret valikoivina mediankäyttäjinä. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos. Nykykulttuurin tutkimuskeskus.

Suoranta, J. & Ryyänen, S. 2014. Taisteleva tutkimus. Helsinki: Into Kustannus.

Svinhufvud, K. 2007. Kokonaisvaltainen kirjoittaminen. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi

Syrjäläinen, E. 1995. Etnografisen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä; S. Ahonen; E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä Oy, 68–112.

Taylor, C. 2004. Modern Social Imaginaries. Durham: Duke University Press.

Taylor, C. 2007. A secular age. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.

TNS Gallup. 2015. Yippee 2015 -tutkimus.

TNS Gallup. 2012. Suomalaisen mediapäivä 2012. TNS Atlas Intermedia 2012 -aineisto.

TNS Gallup. 2009. Nuorten mediankäyttö -tutkimus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

- Tuominen, S.; Holm, I.; Jaakola, V. & Kiilakoski, T. 2016. Nuorisotyöntekijän mediakasvattajuus on läsnäoloa. Teoksessa L. Pekkala; S. Salomaa & S. Spisák (toim.) Monimuotoinen mediakasvatus. Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisuja 1/2016, 176–197.
- Törrönen, M. 2001. Eri-ikäiset ja -arvoiset. Teoksessa M. Törrönen (toim.) Lapsuuden hyvinvointi. Yhteiskuntapoliittinen puheenvuoro. Helsinki: Pelastakaa lapset, 58–84.
- Uusikylä, K. 2012. Luovuus kuuluu kaikille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusikylä, K. 2003. Vastatulia: inhimillisen kasvatuksen ja koulutuksen puolesta. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusikylä, K. 1994. Lahjakkaiden kasvatus. Juva: WSOY.
- Uusikylä, K. & Piirto, J. 1999. Luovuus – taito löytää, rohkeus toteuttaa. Juva: Atena kustannus, WSOY.
- Uusitalo, R. 1991. Sosiologian nuorisokuvat. Teoksessa Hoikkala, Tommi (toim.) Törmäävät tulkinnat: kirja nuorista ja nuoruudesta. Helsinki: Gaudeamus.
- Vainio, K. 2011. Kirjoittajaidentiteetin jäljillä. Tapaustutkimus luovan kirjoittamisen opiskelijoiden kirjoittajaidentiteetistä ja sen rakentumisesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, Turun yliopisto.
- Van Dijk, J. 2012. The Evolution of the Digital Divide. The Digital Divide turns to Inequality of Skills and Usage. Teoksessa J. Bus & M. Crompton & M. Hildebrandt & G. Metakides (toim.), Digital Enlightenment Yearbook 2012. Amsterdam: IOS Press, 57–78.
- Van Dijk, J. 2009. One Europe, digitally divided. Teoksessa A. Chadwick & P. N. Howard (toim.) Routledge Handbook of Internet Politics. New York: Routledge, 288–304.
- Whyte, W. 1991. Participatory action research. Newbury Park: Sage.

Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. 2005. Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa T. Kiilakoski; t. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisinajattelun mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 309–334.

Vilkka, H. 2006. Tutki ja havainnoi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Wysocki, A. 2008. Seeing the Screen: Research Into Visual and Digital Writing Practices. Teoksessa Bazerman, C. (toim.). Handbook of Research on Writing. History, Society, School, Individual, Text. New York & London: Lawrence Erlbaum Associates, 599–611.

LIITTEET

Liite 1: Luovan kirjoittamisen projektin opetuskertojen teemat sekä tuntisuunnitelmista poimittuja erillisiä tehtäviä. Tässä työssä ei julkaista opetuskertojen kokonaisia tuntisuunnitelmia, sillä se kasvattaisi liitteiden sivumäärää kohtuuttomasti.

Opetuskerta 1

20.8.2015

Teemat:

- Projektin esittely
- Tutustuminen
- Minäkuva, oma kirjoittajaidentiteetti & selfie-kulttuuri
- Aikakauslehtien tekstimaailma

Sanaselfie -harjoitus (60 min)

Tutkitaan vapaasti erilaisia aikakauslehtiä. Jokainen leikkaa lehdistä irti sanoja, jotka jollakin tavalla kuvaavat häntä itseään joko kirjoittajana tai muuten vaan. Kun irtileikattuja sanoja on kertynyt riittävästi, ne sommitellaan teipin avulla omille kasvoille. Lopputuloksesta otetaan selfie / kasvokuva. Kuvalle valitaan sopiva tausta ja valaistus. Lopuksi jokainen keksii itselleen omaan kuvaansa sopivan kirjoittajanimerkin, jolla esiintyy projektin yhteisessä blogissa. Nimimerkit kirjoitetaan ylös ja palautetaan ohjaajalle.

Opetuskerta 2

27.8.2015

Teemat:

- Tutkimusluvut ja taustatietolomakkeet
- Mediaympäristö ja katutaide
- Henkilöhahmon rakentaminen ja merkitys fiktiossa
- Viestit, vaikuttaminen, sananvapaus, erilaiset yleisöt

Orientoiva harjoitus: Sanaketju (5 min)

Istutaan ympyrässä. Ohjaaja aloittaa sanaketjun sanomalla jonkun mediaympäristöön liittyvän sanan. Piirissä seuraava sanoo minkä tahansa sanan, joka hänelle edellisestä sanasta tulee mieleen. Näin edetään piirin ympäri. Minkälaiseen sanaan ketju päättyy? Harjoitus toistetaan uudella sanalla. Lopuksi keskustellaan lyhyesti siitä, kuinka me jatkuvasti tulkitsemme ja yhdistelemme kaikkea, mitä näemme ja koemme.

Orientoiva harjoitus: Yhteiset henkilöhahmot ja oma viesti (20 min)

Mietitään, minkälaisia ihmisiä viereisellä kävelytiellä päivittäin kävelee. Minne kävelijät ovat menossa? Miten he pukeutuvat? Mitä he näkevät ympärillään? Minkälainen mediaympäristö kävelytie on? Mitä nuoret haluaisivat sanoa noille ihmisille?

Luodaan sanaketjuna fiktiivinen henkilöhahmo. Sanaketjussa jokainen saa vuorollaan keksiä henkilöhahmolle yhden ominaisuuden. Vaikka henkilöhahmo on fiktiivinen, luodaan siitä sellainen, että se voisi oikeasti olla olemassa ja kävellä viereisellä kävelytiellä. Pohditaan sitä, minkälainen henkilöhahmo on kiinnostava. Ristiriitainen?

Seuraavaksi jokainen kirjoittaa paperille viestin, joka on suunnattu sanaketjuna luodulle henkilölle. Mitä haluaisit sanoa yhteisille henkilöhahmoillemme? Miksi? Viestit esitellään ryhmälle.

Katutaideharjoitus (30 min)

Otetaan mukaan katuliidut ja kamerat ja lähdetään ulos kävelytielle. Jokainen taiteilee katuliiduilla kävelytien asfalttiin viestin, jonka haluaa välittää ohikulkijoille. Mukana voi olla tekstiä, kuvia tai merkkejä. Viesti voi myös olla fiktiiviselle henkilölle suunnattu.

Tärkeää on miettiä:

- Kenelle viestisi on tarkoitettu?
- Millä tavoin toivoisit, että viestisi vaikuttaisi ohikulkijoihin?

Valmiista viesteistä otetaan kuvat.

Opetuskerta 3

3.9.2015

Teemat:

- Tarinan rakenne, päähenkilö, tahdonsuunta, konflikti
- Ideointi, kirjoittamisen aloitus
- Oma elämäkokemus pohjana tarinalle
- Kohti elokuvakäsikirjoitusta

Elämäkokemusharjoitus (60 min)

Kokoonnutaan saliin. Katsotaan yhdessä esimerkkejä lyhytelokuvista. Niitä analysoimalla käsitellään elokuvakäsikirjoituksen peruskäsitteitä.

Ryhmä jakautuu pareiksi. Parit kertovat vuorotellen toisilleen yhden parhaista tapahtumista omassa elämässään. Kuunteleva osapuoli on haastattelija, joka kyselee lisäkysymyksiä ja tekee muistiinpanoja. Aikaa tähän on yhteensä 15 minuuttia. Kokoonnutaan yhteen ja parit kertovat toistensa kokemuksista lyhyesti koko ryhmälle.

Tämän jälkeen aloitetaan kirjoitustyö tietokoneella. Jokainen saa työkalukseen parinsa tekemät muistiinpanot sekä oman sanalistansa. Niiden pohjalta kirjoitetaan lyhyt tarina, jossa kaikki meinaa mennä kerta kaikkiaan pieleen, kunnes tapahtuu yllättävä käänne ja kaikki onnistuu sittenkin.

Harjoituksen avulla opetellaan jännityksen rakentamista. Omakohtainen kokemus auttaa ymmärtämään samaistumisen rakennelmaa. Syntyneet kirjoitelmat, myös keskeneräiset, palautetaan ohjaajalle.

Opetuskerta 4

10.9.2015

Teemat:

- Internetin hakukoneet ja verkkokäyttäytyminen
- Oma verkkoidentiteetti
- Runous taidemuotona
- Runon puhuja ja kielikuvat

Kielikuvaharjoitus (60 min)

Siirrytään tietokoneluokkaan. Ohjaaja esittelee Googlen runousoppi -blogin avulla, mitä on google-runous ja kuinka google-runoista rakennetaan edistyneempiä versioita Runokoneen (www.runokone.fi) avulla. Jokainen tekee koneella oman runon. Valmiit runot siirretään tekstinkäsittelyohjelmaan ja tulostetaan. (15 min)

Tämän jälkeen jokainen tekee google-kuvahakuja oman runon sanoista. Tässä vaiheessa runon sanoja on tarkoitus analysoida lähemmin. Esim. sanalla aurinko voidaan runossa viitata valoon, elämään, isähahmoon, kuivuuteen ja kuolemaan, tai lämpöön ja hyvään satoon. Mieleiset kuvahaun tulokset kopioidaan tekstinkäsittelyohjelmaan ja tulostetaan. Kun kaikki runon tärkeiden sanojen kuvat on tulostettu, siirrytään tulosteiden kanssa saliin. (15 min)

Salissa runosta ja siihen liittyvistä kuvista rakennetaan leikaten ja liimaten kollaasi kartongille. Valmiista kollaasista otetaan valokuva. Vaihtoehtoisesti kollaasin voi vain koota lattialle ja ottaa siitä kuvan. (10 min)

Lopuksi kaikki kokoontuvat saliin. Kollaasit, runot ja kuvat esitellään vuorotellen. Nyt on mahdollisuus tutkia sanoja vielä tarkemmin yhdessä. Minkälaisia mielikuvia erilaiset sanat herättävät? Kuinka eri lukijoiden mielikuvat eroavat toisistaan? Mikä on kielikuva? (20 min)

Opetuskerta 5

11.9.2015

- Luodaan yhteinen WhatsApp -ryhmä Kiasman vierailua varten.
- Näyttelyssä liikutaan pareittain siten, että jokaisella parilla on vähintään yksi älypuhelin, jolla he voivat yhdessä käyttää WhatsAppia.
- WhatsApp -ryhmässä käydään näyttelyn aikana keskustelua näyttelytöistä sekä siitä, minkälaisen tottelemattomuutta käsittelevän teoksen voisimme pajalla toteuttaa yhdessä.

- Tarkoituksena on ideoida vapaasti (tyhimmätkin ideat ovat sallittuja) sekä kommentoida näyttelyn teoksia muille ryhmäläisille (jokaisen mielipide on tärkeä!)
- Jokainen pari osallistuu keskusteluun vähintään kahdella WhatsApp –viestillä.
- WhatsApp -keskustelun avulla harjoitellaan:
 - kohteliasta ja toiset huomioivaa keskustelutapaa
 - yhteisen projektin suunnittelua / ryhmäideointia
 - oman mielipiteen ilmaisua sähköisessä keskustelussa
 - omien havaintojen jakamista muiden kanssa

Opetuskerta 6

24.9.2015

Teemat:

- Palautteen antaminen
- Ryhmäytyminen & luottaminen toisiin ihmisiin
- Prosessikirjoittaminen
- Lyhytelokuvan rakenne, kohtaus & oma elokuvakäsikirjoitus

Orientoiva harjoitus 1: Positiivista juoruilua (15 min)

Jakaudutaan kolmen hengen ryhmiin. Yksi ryhmäläisistä kääntyy siten, että toiset kaksi istuvat hänen selän takanaan. Selän taakse jääneet kertovat kolmannelle henkilölle kaikki hyvät piirteet: Miksi he pitävät hänestä? Missä asioissa hän on hyvä? Mikä hänen ulkonäössään viehättää? Mitään negatiivista ei saa sanoa. Aikaa on 3 minuuttia, jonka jälkeen rooleja vaihdetaan. Jokainen ryhmäläinen saa siis vuorollaan olla kehuttavana. Lopuksi kokoonnutaan taas yhteen. Jokainen saa vuorollaan kertoa, miltä kehuttavana oleminen tuntui. Keskustellaan hetki positiivisen palautteen tärkeydestä.

Palauteharjoitus (20 min)

Jatketaan työskentelyä kolmen hengen ryhmissä. Jokainen saa luettavaksi toisen ryhmäläisen tarinan. Tarinat luetaan nyt tarkasti läpi, jonka jälkeen niistä kirjoitetaan muistiin kolme positiivista huomiota sekä yksi kehittämisidea. Positiivisten huomioiden tulee olla tarkasti mietittyjä, pelkkä ”tää oli ihan kiva” ei nyt riitä. Apuna palautteen antamisessa voi käyttää kysymyslistaa. Aikaa lukemiseen ja palautteen kirjoittamiseen on 10 min. Tämän jälkeen palautteen kirjoittaja antaa tarinan kirjoittajalle suullisen palautteen.

Opetuskerta 7

1.10.2015

Teemat:

- Journalismi, mediateollisuuden rakenteet, toimittajan työ
- Tekstityyppinä artikkeli, uutinen,

- Vaikuttaminen, sananvapaus, erilaiset yleisöt ja tulkinnat

Orientoiva harjoitus 1: Kuvatulkinta (15 min)

Istutaan ympyrässä. Ohjaaja levittää lattialle erilaisia kuvia ja postikortteja. Jokainen valitsee kuvista itselleen yhden, joka kuvaa hänen tulevaisuuden suunnitelmiaan tai unelmiaan. Valitut kuvat esitellään koko ryhmälle. Vieressä istuvan tehtävä on kuvan perusteella tulkita, mitä toisen tulevaisuuden suunnitelmiin kuuluu ja kertoa se muulle ryhmällä parilla lauseella. Kierros etenee myötöpäivään. Jokainen vuorollaan esittelee ja tulkitsee vierustoverinsa valitsemaa kuvaa muille. Vierustoveri saa lopuksi kertoa, mitä hänellä oikeasti on suunnitelmissa.

Orientoiva harjoitus 2: Sensuroitu (15 min)

Ohjaaja jakaa nuorille tulostetut lyhyet lehtijutut sekä mustan tussin. Jokainen saa ylivivata lehtijutusta haluamansa sanat tai kirjaimet siten, että jutun sanoma joko tiivistyy tai muuttuu. Tärkeää on miettiä, mitkä sanat jutussa ovat vain ns. turhia täytesanoja ja mitkä tärkeitä informatiivisia sanoja. Valmiit juttumuunnokset esitellään vuorotellen koko ryhmälle.

Pohditaan yhdessä, kuinka paljon toimittajan sanavalinnat vaikuttavat jutun luonteeseen ja siihen, kuinka asia välittyy lukijoille.

Opetuskerta 8

8.10.2015

Teemat:

- Videokamera kynänä
- Omien mielikuvien esittäminen ja ryhmätyöskentely
- Audiovisuaalinen teksti
- Erilaiset tarinankerronnan tavat

Miltä maailma näyttää 50 vuoden päästä (90 min)

Jakaudutaan 2–4 hengen ryhmiin. Jokainen ryhmä miettii, miltä kokoontumispaikan lähiympäristössä voisi näyttää 50 vuoden kuluttua. Paperille listataan kolme adjektiivia, jotka kuvaavat ryhmän näkemystä tulevaisuudesta. Adjektiiveja ei kerrota muille ryhmille.

Jokainen ryhmä saa videokameran. Tehtävänä on kuvata 1–2 minuutin mittainen video, joka vastaa kysymykseen ”Miltä lähiympäristömme näyttää 50 vuoden päästä?” Apuna käytetään paperille listattuja adjektiiveja. Videolla ei saa lavastaa tilanteita, näytellä eikä selostaa, vaan sen pitää koostua aidoista dokumentaarisista havainnoista. Otokset voivat olla hyvinkin lyhyitä, vaikka muutaman sekunnin mittaisia. Videosta tulee elävämpi, kun jokaisessa otoksessa tapahtuu jotain. Tapahtuma voi olla hyvin pienikin, esimerkiksi lehtien liike tuulella tai liikennevalojen vaihtuminen. Harjoituksen tarkoituksena on sekä havainnoida ympäristöä, että kertoa tarina videokameran avulla.

Valmiit videot siirretään tietokoneella ja katsotaan yhdessä. Kun videoita katsotaan yhdessä, muut ryhmät kirjoittavat ylös adjektiiveja, joita nähdystä tulee mieleen. Ne kerätään näkyville fläppitaululle. Lopuksi videon tehnyt ryhmä kertoo, mitä adjektiiveja heillä itsellään oli alun perin mielessä. Pohditaan yhdessä, miten mielikuvia onnistuttiin välittämään videon avulla. Jos katsojille tuli mieleen eri asioita kuin videon tekijät tarkoittivat, mistä se johtui? Videot voidaan katsoa myös ilman ääniä, jolloin on helpompaa keskittyä pelkkiin kuviin.

Opetuskerta 9

22.10.2015

- Tavataan Helsingin Tennispalatsi -elokuvateatterissa. Ohjaaja jakaa kaikille elokuva-*Tale of Tales* -elokuvaan.
- Taustatietoa
 - *Tale of Tales* -elokuvan on ohjannut italialainen Matteo Garrone.
 - Elokuva perustuu historian ensimmäisenä satukokoelmana pidettyyn *Pentameroneen*. Sen kirjoitti napolilainen sotilas, runoilija ja satukerääjä Giambattista Basile. Teos julkaistiin postuumisti vuonna 1634.
- Pohdi näitä:
 - Minkälainen elokuvan maailma on? Kuinka kuvailisit sitä?
 - Tunnistatko elokuvasta viitteitä itsellesi tutuista saduista?
 - Tarkastele henkilöihahmoja. Millä tavoin he ovat samaistuttavia, ristiriitaisia tai hauskoja?
 - Mitä nykypäivän ilmiöitä elokuva mielestäsi kommentoi? Miten?

Opetuskerta 10

29.10.2015

Teemat:

- Sadut ja satuperinne
- Yhteisöllinen kirjoittaminen
- Multimodaaliset henkilöihahmot ja henkilöihahmon rakentaminen
- Kirjasta elokuvaksi

Orientoiva harjoitus: Elävästä mallista kirjoittaminen (10 min)

Kirjoitetaan nopea luonnos elävästä mallista kuvataiteilijoiden tapaan. Pyydetään malliksi joku pajaohjaajista. Malli seisoo kirjoittajien edessä liikkumatta valitsemassaan asennossa koko harjoituksen ajan. Muut kirjoittavat hänestä luonnoksen viiden minuutin aikana. Tärkeää on katsominen ja näkyvien asioiden siirtäminen paperille. Oman luonnoksen voi tahtoessaan lukea ääneen muille.

Henkilöihahmoharjoitus (30 min)

Kaikki saavat täytettäväkseen tulostetun henkilöihahmopilven. Sen avulla he suunnittelevat henkilöihahmon, joka sopisi *Tale of Tales* -elokuvan maailmaan.

Kun raaka suunnitelma henkilöihahmosta on valmis, siirrytään tietokoneluokkaan. Henkilöihahmoista työestetään Tagul-sanapilvet (www.tagul.com). Ohjaaja esittelee ohjelman. Jokainen tulostaa sanapilvestä kaksi versiota.

Yhteiskirjoittamisen harjoitus (60 min)

Kokoonnutaan saliin. Jokainen saa lyhyesti esitellä oman henkilöhahmonsansa ja sanapilvensä. Henkilöhahmot ja kirjoittajat jaetaan ryhmiin sen mukaan, mitkä sopivat samoihin satuihin.

Jokainen ryhmä perustaa itselleen yhteisen Google-dokumentin (www.google.com/docs) ja nimeää sen. Sen jälkeen ryhmä kirjoittaa yhteisen sadun siten, että jokainen kirjoittaja edustaa sadussa (ja dokumentissa) yhtä henkilöhahmoa. Kertojan osuuksista vastaavat kaikki. Myös ohjaajalle jaetaan dokumentin käyttöoikeus. Sadut esitellään yhteisesti koko ryhmälle.

Opetuskerta 11

5.11.2015

Teemat:

- Sadut ja satuperinne (osa 2)
- Yhteisöllinen kirjoittaminen / yhteistyön eri muodot
- Satujen kuvitukset / tekstin kuvittaminen

Yhteiskirjoittamisen harjoitus (60 min)

Jakaudutaan ryhmiin ja jatketaan viime kerralla aloitettujen satujen yhteiskirjoittamista. Ne nuoret, jotka eivät olleet viime kerralla mukana, muodostavat oman ryhmän ja saavat apua aloittamiseen

Sadut kirjoitetaan valmiiksi tunnin aikana. Jokainen ryhmä tekee omalle sadulleen myös tarkan kielitarkastuksen.

Kuvitusharjoitus (60 min)

Tarkastellaan erilaisia satujen kuvituksia ja keskustellaan kuvittamisesta ja sen mahdollisuuksista. Jokainen ryhmä valitsee, millä tekniikalla haluaa kuvittaa oman satunsa. Tämän jälkeen jokainen ryhmä työstää omaan satuunsa yhden kuvituksen. Tärkeää on, että jokainen ryhmän jäsen osallistuu kuvittamiseen.

Valmis kuvitus ja satu yhdistetään kuvankäsittelyohjelmassa. Lopputulos voi olla esim. satujuliste tai kirjanen.

Opetuskerta 12

12.11.2015

Teemat:

- Sadut ja satuperinne & yhteisöllinen kirjoittaminen (osa 3)
- Haastattelemineen, haastattelutekniikka
- Oma mediasuhde

Haastatteluharjoitus(45 min)

Katsotaan Nuorten Ääni -toimituksen video kolmen kysymyksen haastattelusta (<http://nuortenaani.blogspot.fi/p/uteliaammin.html>). Keskustellaan siitä, minkälainen nuorten mielestä oikeasti on hyvä haastattelu. Mitä video opetti? Mitä se ei huomionut?

Suunnitellaan kolmen hengen ryhmissä kolme haastattelukysymystä valokuvaaja-tutkijalle (Mari Pienimäki), joka tulee seuraavalla viikolla vieraaksi luovan kirjoittamisen tunneille. Jokaiselle haastattelulle arvotaan näkökulma. Haastateltavasta voi etsiä taustatietoa kysymysten laatimista varten. Kysymykset kirjoitetaan paperille.

Tämän jälkeen työstetään haastattelun kuvaussuunnitelma. Mietitään siis haastattelun paikka, valaistus ja tyyli sekä eri henkilöiden roolit (kuvaaja, haastatteliija, järjestäjä). Tarkoitus on, että haastattelut videoidaan ensi viikolla tunnin aluksi, joten suunnitelman pitää olla nopeasti toteutettavissa. Kuvaussuunnitelma kirjataan ylös paperille ja esitellään ryhmälle.

Opetuskerta 13

19.11.2015

Teemat:

- Tekstityyppinä haastattelu (osa 2)
- Haastattelemineen, haastatteluteknikka & videohaastattelut
- Meemien kuvat, tyyli- ja meemien tyyppinen kuvan ja tekstin yhdistäminen

Meemien kuvat (60 min)

Katsotaan yhdessä esimerkkejä erilaisien meemeistä ja analysoidaan niiden kuvia. Minkälaisesta valokuvasta saattaa tulla meemi? Miksi? Minkälainen meemi on hyvä / oivaltava / hauska? Minkälaisia erilaisia meemien tyyppisiä (esim. poliittiset meemit, eläinmeemit, jne.) on olemassa? Mitä eettisiä tai tekijänoikeudellisia ongelmia meemeihin liittyy?

Jakaudutaan pareihin. Jokainen pari saa käyttöönsä kameran.

Jokainen nuori suunnittelee ja ottaa kolme erilaista meemivalokuvaa. Meemit voivat käsitellä esim. pajatoimintaa, pajaohjaajia (jos antavat luvan) tai ihmisiä yleisesti. Kuvat voi tahtoessaan lavastaa ja niissä voi myös esiintyä itse. Tärkeintä on, että jokaiseen kuvaan liittyy ajatus meemistä.

Kuvat siirretään muistitikulle ja katsotaan yhdessä koko ryhmän kesken. Kuvia ja niiden meemimäisyyttä analysoidaan yhdessä. Samalla kuvaaja saa kertoa, minkälaisen tekstin hän oli ajatellut yhdistää kuvaan. Ryhmäläiset saavat ehdottaa kuviin myös uudenlaisia tekstejä. Kuinka meemin idea muuttuu tekstiä vaihtamalla? Minkälainen on hyvä meemiteksti?

Opetuskerta 14

26.11.2015

Teemat:

- Meemien tekstit ja variaatiot
- Sketsit, huumori, satiiri ja parodia

- Yhteiskunnallinen vaikuttaminen huumorin avulla

Meemien versiointi (45 min)

Jakaudutaan viimekertaisiin pareihin ja jatketaan meemien työstämistä. Jokainen pari tekee meemikuvastaan / -kuvistaan vähintään kaksi erilaista meemiversiota joko muuttamalla tekstiä tai käsittelemällä kuvaa jollakin muulla tavalla. Meemeistä voi myös rakentaa pienen tarinan. Tärkeintä on, että meemin sanoma muuttuu.

Valmiit meemit lähetetään ohjaajalle sähköpostilla.

Meemit katsotaan ja analysoidaan yhdessä. Kuinka eri versiot eroavat toisistaan? Minkälaisia tekstejä nuoret ovat meemeihinsä valinneet? Ovatko meemit yhteiskunnallisia? Pyrkivätkö ne vaikuttamaan yhteiskunnalliseen keskusteluun?

Sketsit (60 min)

Katsotaan yhdessä esimerkkejä erilaisista videosketseistä. Minkälaisia yhteiskunnallisia asioista sketseissä parodioidaan ja millä tavoin?

Jakaudutaan neljään ryhmään. Jokainen ryhmä suunnittelee ja käsikirjoittaa videosketsin. Sketsit kuvataan pajalla 10.12. ja ne saavat olla korkeintaan muutaman minuutin mittaisia.

Lisäksi ryhmä sopii työnjaon. Kuka näyttelee sketsissä? Kuka kuvaa, valaisee, ohjaa? Lisäksi on päätettävä sketsin kuvauspaikka, lavastus ja puvustus.

Sketsien suunnitelmat / käsikirjoitukset lähetetään ohjaajalle sähköpostilla.

Opetuskerta 15

1.12.2015

- Lataa älypuhelimellesi Instagram-sovellus jo ennen Ylen vierailua.
- Vierailun aikana liikutaan pareittain siten, että jokaisella parilla on vähintään yksi älypuhelin, jolla he voivat yhdessä käyttää Instagramia.
- Ne nuoret, joilla ei ole käytössä omaa älypuhelinia, voivat käyttää myös pajan iPadeja (2kpl)
- Instagram-videoiden avulla harjoitellaan:
 - Ympäristön tarkkaa havainnointia
 - Retkemme yhteisöllistä dokumentointia
 - Oman mielipiteen ilmaisua
 - Omien havaintojen jakamista muiden kanssa

Opetuskerta 16

10.12.2015

Teemat:

- Videokuvaaminen, valaisu, editointi
- Sketsit, huumori, satiiri ja parodia
- Yhteiskunnallinen vaikuttaminen huumorin avulla
- Ryhmätyötaidot

Sketsikuvaukset (100 min)

Jakaudutaan sketsiryhmiin. Kerrataan ja tarkistetaan ryhmien työnjako, kuvauspaikat ja välineet. Aloitetaan kuvaukset. Kun sketsi on kuvattu, video editoidaan kevyesti ja siihen lisätään tarvittaessa ääniä ja musiikkia.

Valmiit sketsit siirretään muistitikulle. Kaiken on oltava valmiina ihan viimeistään klo 11.30.

TUTKITTAVAN SUOSTUMUS

Ymmärrän, että *Nuoret estradille: toimijaksi monilukutaidolla* -tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista.

Tiedän, että minulla on oikeus jäädä pois tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa tai kieltäytyä vastaamasta esimerkiksi haastattelukysymyksiin ilman, että siitä koituu minulle mitään haittaa.

Jos keskeytän tutkimuksen, siihen asti kerättyä tutkimusaineistoa voidaan käyttää tutkimuksessa ilman yksilöiviä tietojani.

Ymmärrän, että tietojani käsitellään luottamuksellisesti nimettömyyttäni suojaten.

Julkaisulupa

Annan luvan työpajan myötä syntyneiden teosteni julkaisemiseen tutkimusjulkaisuissa, oppimateriaaleissa ja hanke-esittelyissä sekä hankkeessa yhteisesti sovituihin medioihin. Päättän, mitkä itsenäisesti tekemäni teokset saa julkaista. Yhteisteosten tekijät valitsevat yhdessä teokset, jotka saa julkaista.

Kaikkia teoksia, jotka laitan *Nuoret estradille* -hanketta varten perustettuihin sosiaalisen median tiloihin (esim. Facebookiin, WhatsAppiin, blogiin), voidaan käyttää nimettöminä tutkimusjulkaisuissa, oppimateriaaleissa ja hanke-esittelyissä.

Luvat aineiston arkistointiin

Annan suostumukseni arkistoida minua koskevan teksti-, kuva-, ääni- ja videoaineiston käytettäväksi tutkimuksessa, opetuksessa ja opiskelussa.

Ymmärrän, että tietosuojaturvataan: esimerkiksi nimet ja muut yksilöivät tunnisteet poistetaan tekstitiedostoista sekä ääni- ja videotallenteiden pohjalta tehtävistä tutkimusjulkaisuista.

Tiedän, että suostumus ääni- ja videotallenteen säilyttämiselle voidaan peruuttaa ilmoittamalla asiasta kirjallisesti tutkijalle.

Vantaalla ____ . ____ 2015

Tutkittavan allekirjoitus

Tutkija

Nimen selvennys

Nimen selvennys

NUORET ESTRADILLE -TUTKIMUKSEN ESITTELY

Vantaan Viestintä- ja vuorovaikutuspaja osallistuu Tampereen yliopiston *Nuoret estradille* -tutkimukseen. Tutkimuksessa järjestetään erilaisia nuorille suunnattuja mediatyöpajoja eri puolilla Suomea.

Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa malli mediatyöpajatoiminnasta. Tutkimuksessa kehitetään mallia siitä, miten nuoria voidaan auttaa ja kannustaa tekemään mediateoksia (esim. valokuvia tai lehtijuttuja) ja julkaisemaan niitä.

Tutkimukseen osallistuvat nuoret ja ohjaajat ovat kanssatutkijoita. He auttavat siis kehittämään uutta työpajatoimintaa.

Työpajan aikana tutkija kirjoittaa päiväkirjaa, haastattelee osallistujia ja tekee kyselyjä. Hän käyttää tutkimusaineistona myös työpajan myötä syntyneitä mediateoksia, kuten valokuvia ja videoita.

Tutkimusaineistoa käytetään tieteellisissä ja yleistajuisissa teksteissä, oppimateriaaleissa ja opetuksessa. Aineistoa voivat käyttää kaikki *Nuoret estradilla* -hankkeen tutkijat ja yhteistyökumppanit.

Nuorista, nuoriso-ohjaajista ja muista toimijoista kerrotaan tutkimuksessa aina tavalla, että heitä ei voi välittömästi tunnistaa tutkimuksesta.

Kun tutkimus on päättynyt, aineisto arkistoidaan riittävän tietoturvan tason tarjoavaan valtakunnalliseen arkistoon myöhempää tutkimus-, opetus- ja opiskelukäyttöä varten. Tällaisia arkistoja ovat Suomessa esimerkiksi Kielipankki ja Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.

Tiedote huoltajille Vantaan Viestintä- ja vuorovaikutuspajan luovan kirjoittamisen projektista

Vantaan Viestintä- ja vuorovaikutuspaja osallistuu *Nuoret estradille* -tutkimukseen. Tutkimus on Tampereen yliopiston ja siihen liittyen järjestetään erilaisia nuorille suunnattuja mediatyöpajoja eri puolilla Suomea. Tutkimuksessa kehitetään mallia siitä, miten nuoria voidaan auttaa ja kannustaa tekemään mediateoksia (esim. valokuvia tai lehtijuttuja) ja julkaisemaan niitä.

Vantaan Viestintä- ja vuorovaikutuspajan nuorille järjestetään tutkimukseen liittyen luovan kirjoittamisen opetusta kerran viikossa syksyn 2015 aikana.

Nuorten nimiä ei julkaista tutkimuksessa. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Vanhempi voi ilmoittaa, jos hän haluaa, että lapsi ei ole mukana tutkimuksessa. Luovan kirjoittamisen opetukseen voi osallistua, vaikka lapsi ei olisi mukana tutkimuksessa.

Tutkijana on Maija Puska Tampereen yliopistosta. Häneltä voi tarvittaessa kysyä lisää tutkimuksesta:

e-mail:

puh: